



Jak budować dobrą szkołę?

Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie

Pod redakcją
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Jagiellońskiego

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM



Jak budować dobrą szkołę?

Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie

Jak budować dobrą szkołę?

Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie

Pod redakcją
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Jagiellońskiego

Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły
Etap III realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim
i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1
współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

RECENZENT

prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak

SEKRETARZ REDAKCJI

Hanna Gemza

PROJEKT OKŁADKI

Jadwiga Burek

Wydanie I, Kraków 2015

All rights reserved

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Książka ani żaden jej fragment nie mogą być przedrukowywane bez pisemnej zgody wydawcy.
W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

e-ISBN 978-83-233-9285-9

doi:10.4467/K9285.26/e/15.15.3821

Strona internetowa projektu: www.npseo.pl

Zapraszamy do wyrażania opinii i zgłaszania pytań do autorów serii wydawniczej

„Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym” za pośrednictwem forum npseo.pl

Adres internetowy forum: www.forum.npseo.pl

Nazwa użytkownika: publikacjeSEO

Hasło: publikacjeSEO



Ośrodek Rozwoju Edukacji
00-478 Warszawa
Aleje Ujazdowskie 28
www.ore.edu.pl



Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

Grzegorz Mazurkiewicz	WSTĘP	11
-----------------------	--------------------	-----------

Anna Gocłowska	WPROWADZENIE	13
----------------	---------------------------	-----------

CZĘŚĆ I

EWALUACJA W OŚWIACIE. TEORETYCZNE ZAŁOŻENIA I OCENA STANU

Grzegorz Mazurkiewicz	EWALUACJA JAKO NADZIEJA. GDY EDUKACJI POTRZEBA KULTUROWEJ ZMIANY	23
-----------------------	---	-----------

Henryk Mizerek	DYSKRETNY UROK EWALUACJI – CZY ON JESZCZE DZIAŁA?	39
----------------	--	-----------

Roman Dorczak	TRANSFORMACJA KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKÓŁ POLSKICH – ROLA REFORMY SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO	55
---------------	--	-----------

Beata Ciężka	CZTERY GENERACJE EWALUACJI A KONCEPCJA METODOLOGICZNA EWALUACJI W NADZORZE PEDAGOGICZNYM	73
--------------	---	-----------

Agnieszka Borek, Tomasz Kasprzak, Bartłomiej Walczak	EWALUACJA ZEWNĘTRZNA – ZAŁOŻENIA I WYZWANIA	93
--	--	-----------

Łukasz Kluz, Stefan Wlazło	CZY EWALUACJA ZEWNĘTRZNA JEST IMPULSEM DO ZMIAN W SZKOŁACH?	111
-------------------------------	--	------------

Grzegorz Mazurkiewicz, Beata Ciężka	ZASTOSOWANIE I PLANOWANIE EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ W SZKOLE (PLACÓWCE) – CZYLI PO CO NAM EWALUACJA WEWNĘTRZNA I JAK JĄ PRZYGOTOWAĆ?	117
Ewa Drozd	ROLA I ZADANIA WIZYTATORA W EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ.....	133
Joanna Kołodziejczyk, Jakub Kołodziejczyk	WIZYTATORZY O SWOJEJ PRACY W KONTEKŚCIE ICH NOWEJ ROLI ZAWODOWEJ	143
Bartłomiej Walczak	EWALUACJA OCZAMI SZKOŁY	169

CZĘŚĆ II

EWALUACJA W OŚWIACIE. WYMAGANIA PAŃSTWA WOBEC SZKÓŁ I PLACÓWEK

Dorota Kulesza	ELEMENTARZ TWÓRCZEGO ŻYCIA – O KONCEPCJI PRACY SZKOŁY	191
Stefan Wlazło	JAK BUDOWAĆ KONCEPCJĘ PRACY SZKOŁY?	211
Barbara Bandoła	BUDOWANIE KONCEPCJI PRACY SZKOŁY A ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ PRZEZ WSPÓŁDZIAŁANIE	215
Marek Kaczmarzyk	KOLIZJA CZY SYMBIOZA? O KONSEKWENCJACH RÓŻNIC W STRATEGIACH ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW U NASTOLATKÓW I ICH NAUCZYCIELI.....	225
Marta Chrabąszcz	SZKOŁA SPRZYJAJĄCA UCZENIU SIĘ.....	235
Joanna Grzymała-Moszczyńska, Ewa Stoecker	DLACZEGO WARTO PRZECIWDZIAŁAĆ DYSKRYMINACJI W SZKOLE?	251
Joanna Piasta-Siechowicz	JAK SPRAWIĆ, BY UCZNIOWIE SIĘ UCZYLI? MODEL OCENIANIE W DIALOGU	267

Krystyna Gęsiak-Piątkowska	UCZENIE SIĘ JEST DZIAŁANIEM PODEJMOWANYM PRZEZ UCZNIA. DOŚWIADCZENIA NAUCZYCIELI SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 64 IM. WŁADYSŁAWA BRONIEWSKIEGO WE WROCŁAWIU	283
Łukasz Srokowski	AKTYWNOŚĆ UCZNIÓW: ŚWIADOMA NAUKA I BUDOWANIE POSTAW OBYWATELSKICH	297
Justyna Nowotniak	KULTURA WIZUALNA SZKOŁY JAKO ZWIERCIADŁO RESPEKTOWANIA NORM SPOŁECZNYCH W SZKOLE	311
Jan Łuczyński	PREWENCJA I PROFILAKTYKA SPOŁECZNA A WYCHOWANIE	325
Bożena Kula	„KAŻDY WIE, ŻE W TEATRZE TRZEBA SIĘ PRYZYWOICIE ZACHOWAĆ” – PRACA NAUCZYCIELI GIMNAZJUM NAD ZMIANĄ ZACHOWANIA UCZNIÓW	341
Piotr Bogdanowicz	SZKOŁY PROGRAMÓW INDYWIDUALNYCH – TAKA DZIWNA NAZWA	355
Joanna Urbańska	FUNKCJONOWANIE ZESPOŁÓW NAUCZYCIELI SPRZYJA ROZWOJOWI SZKOŁY	365
Joanna Kołodziejczyk	ISTOTA PROMOWANIA WARTOŚCI EDUKACJI...	379
Zbigniew Koziański	ROLA PORADNICTWA EDUKACYJNO- -ZAWODOWEGO W PROMOWANIU WARTOŚCI EDUKACJI I UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE...	395
Zbigniew Koziański	PROMOWANIE WARTOŚCI EDUKACJI CZY PROMOWANIE OFERTY SZKOŁY? POMIĘDZY RYNKIEM EDUKACYJNYM, „ROZLICZALNOŚCIĄ” SZKÓŁ A ROZWOJEM EDUKACJI	417

Rafał Otręba	PROMOWANIE WARTOŚCI EDUKACJI W KONTEKŚCIE ZBIERANIA DANYCH O LOSACH ABSOLWENTÓW SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH	433
Jolanta Szcześniak	RODZICE PARTNERAMI SZKOŁY – RAPORT PO EWALUACJI W PRAKTYCE SZKOLNEJ	443
Elżbieta Piotrowska-Gromniak, Zofia Grudzińska	RODZICE NIEDOCENIANYMI PARTNERAMI SZKOŁY	451
Ewa Szczerba	RODZICE SĄ PARTNERAMI NASZEJ SZKOŁY	465
Leokadia Urbaniak	INHIBITORY I INKUBATORY WE WSPÓŁPRACY WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY Z RODZICAMI	473
Grzegorz Lech	ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ W RAMACH SYSTEMU ZARZĄDZANIA WIEDZĄ NA PRZYKŁADZIE III LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO IM. UNII LUBELSKIEJ	481
Sławomir Osiński	CZY EWALUACJA W EDUKACJI JEST ODPOWIEDZIĄ NA PYTANIE, JAK ULEPSZAĆ PRACĘ PLACÓWKI W ZMIENIAJĄCYM SIĘ ŚWIECIE? Z PERSPEKTYWY UCZĄCEJ SIĘ SZKOŁY	489
Iwona Sobieraj, Anna Kaczmarska	PROGRAM WSPIERAJĄCY EWALUACJĘ WEWNĘTRZNĄ W SZKOLE. OD PROBLEMU/ POMYSŁU DO REALIZACJI.....	501
Sławomira Czarnecka	WYKORZYSTANIE DWUCZYNNIKOWEGO MODELU MOTYWOWANIA NAUCZYCIELI DO INNOWACYJNOŚCI JAKO NARZĘDZIA WSPOMAGAJĄCEGO ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ I SŁUŻĄCEGO JEJ ROZWOJOWI.....	511

CZĘŚĆ III

EWALUACJA W OŚWIACIE. PERSPEKTYWY I REFLEKSJE

Jay Shuttleworth, William Gaudelli	EKOLOGICZNE I SPOŁECZNE USYTUOWANIE DOBRYCH SZKÓŁ.....	523
John M. Fischer	PRACA NAUCZYCIELA: WSPÓŁPRACA, OBSERWACJA I SAMOKSZTAŁCENIE JAKO KLUCZOWE POJĘCIA DLA UCZĄCYCH SIĘ SZKÓŁ	541
Bruria Schaedel, Yovav Eshet	SPOSTRZEŻENIA NAUCZYCIELI DOTYCZĄCE ZAANGAŻOWANIA RODZICÓW W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH: PRAKTYKI I BARIERY	557
Tony Townsend, Neil Dempster, Greer Johnson, Jane Wilkinson, Anne Bayetto	DYREKTORZY SZKÓŁ JAKO LIDERZY NAUKI CZYTANIA I PISANIA: STUDIA PRZYPADKÓW DOTYCZĄCE PRZYWÓDZTWA Z WYZNACZONYM CELEM.....	585
Ulrich Hammerschmidt	POWIKŁANIA SYSTEMOWE NA GRANICY SZKOŁY I NADZORU SZKOLNEGO	631
Ewa Sobór	BARDZO WYSOKI POZIOM SPEŁNIANIA WYMAGAŃ PRZEZ SZKOŁY I PLACÓWKI – DROGA ROZWOJU EDUKACJI CZY TRUDNY DYLEMAT WIZYTATORA? (ANALIZA PRZYKŁADÓW DOBREJ PRAKTYKI).....	645
Elżbieta Pełka-Pryszcz	DOBRE PRAKTYKI JAKO FUNDAMENT BUDOWANIA SYSTEMU JAKOŚCI PRACY POLSKICH PLACÓWEK TO DZIAŁANIA STANDARDOWE CZY IDEALNE?.....	655
Magdalena Tędziągolska, Tomasz Kasprzak	BADANIA WŁASNE NAUCZYCIELI – MOŻLIWOŚĆ ROZWOJU I ELEMENT PROFESJONALIZACJI	663

Krystyna Adaśko	KOMPLEKSOWY SYSTEM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI SZANSĄ NA ROZWÓJ POLSKIEJ SZKOŁY	679
Beata Domerecka	BADANIE W DZIAŁANIU I JEGO MIEJSCE W WYMAGANIACH PAŃSTWA	691
Magdalena Swat-Pawlicka	„WYJDŹ ZA DRZWI, KORCZAK!” ANALIZA DANYCH ZEBRANYCH W PROCESIE EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ W KONTEKŚCIE PROCESU KSZTAŁTOWANIA SIĘ PODMIOTOWOŚCI UCZNIA W POLSKIEJ SZKOLE.....	703
	O AUTORACH.....	723

WSTĘP

Uczenie się to zdolność, która decyduje o tym, że jesteśmy ludźmi. Edukacja jest procesem rozwojowym zachodzącym w różnych kontekstach i sytuacjach, ale w nowoczesnych społeczeństwach w bardzo dużym stopniu ujętym w ramy formalnych systemów oświatowych. Jakość tych systemów od lat stanowi przedmiot wzmożonego zainteresowania państw, społeczeństw i obywateli, dlatego w różny sposób bada się ją, opisuje i poprawia. Wierzimy, że im lepsze mamy szkoły, tym większa nasza szansa na sukces indywidualny i zbiorowy.

Jakość edukacji to temat trudny i nierzadko kontrowersyjny, wymykający się prostym diagnozom, często niemożliwy do zbadania tu i teraz, ponieważ na rezultaty uczenia się i nauczania przychodzi czasem długo poczekać. Jednak przy użyciu różnych narzędzi próbujemy tę jakość sprawdzać, a nawet porównywać. Tyle jednak opinii, ile perspektyw i narzędzi, bardzo trudno więc ustalić, jak jest naprawdę i co należy z tym zrobić.

Kto potrafi odpowiedzieć na pytanie: jaka jest polska szkoła? Dla wielu naukowców z całego świata nie ulega wątpliwości, że nasze szkoły są bardzo dobre¹. W Polsce zaś słychać niedowierzanie, często narzekania. Z jednej strony mamy niezłe wyniki testów międzynarodowych i analizy ekspertów, z drugiej nudę, pasywność, dyskryminację i agresję. Dysponujemy coraz lepszą infrastrukturą i wyposażeniem szkół przy jednoczesnym braku kreatywności w wykorzystaniu ich podczas lekcji. Mimo iż większość kadry nauczycielskiej doskonali swe umiejętności, wciąż jedna trzecia zatrudnionych nauczycieli nie uczestniczy w żadnej formie doskonalenia zawodowego. Jak to opisać, jak zrozumieć, jak działać na rzecz poprawiania jakości?

Przed wszystkim należy działać równocześnie ogólnie i oddolnie. Tworzyć warunki, zachęcać i wspierać dyrektorów, nauczycieli, organy prowadzące i lokalne społeczności, aby wzięły odpowiedzialność za jakość swych szkół. To o wiele ważniejsze niż jasny, a przez to uproszczony, obraz szkolnictwa w Polsce. Z pewnością jest on zróżnicowany, stanowi swoisty patchwork, ale najważniejsze, abyśmy wzięli

¹ Badania PISA systematycznie pokazują coraz lepsze wyniki polskich uczniów na tle rówieśników z innych krajów OECD. Grupa PEARSON uznała nas za 10. system edukacyjny na świecie, a Amanda Ripley w książce *The Smartest Kids in the World* stawia nas za przykład wraz z Finlandią i Singapurem.

odpowiedzialność za „swój” fragment, co odbija się na jakości całości, zwłaszcza jeśli działania te będą strategicznie planowane i koordynowane.

W Polsce podjęto próbę stworzenia mechanizmu koordynującego wspólne działania, dającego dostęp do informacji i umożliwiającego racjonalny proces decyzyjny na różnych poziomach (od pojedynczej szkoły do całego kraju). W 2009 roku dzięki wprowadzeniu wewnętrznej i zewnętrznej ewaluacji oświaty zmianie uległ sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego. W ramach projektu *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły*, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, Uniwersytet Jagielloński i Erę Ewaluacji, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego, przygotowano i wprowadzono system ewaluacji oświaty. Zaproszono wszystkich do refleksji nad codzienną praktyką i tym, co można poprawić. Dyrektorzy i nauczyciele uzyskali możliwość wykorzystywania danych w procesie doskonalenia własnej pracy.

Ta książka jest próbą pokazania z różnych perspektyw tego, co wydarzyło się w ciągu ostatnich sześciu lat. Z pewnością pomoże ona w lepszym zrozumieniu istoty ewaluacji w polskim systemie oświatowym. W części pierwszej prezentujemy teoretyczne założenia i niektóre rezultaty wprowadzenia ewaluacji w Polsce. Tłumaczymy przesłanki rozmaitych decyzji, pokazujemy konkretne rozwiązania i analizujemy różne opinie o systemie. W części drugiej przedstawiamy dobre praktyki i działania wiążące się z konkretnymi wymaganiami państwa wobec szkół i placówek, w części trzeciej zaś poznajemy perspektywę innych krajów oraz dzielimy się refleksjami wynikającymi z analiz wyników ewaluacji i jej procedur.

Zapraszam do lektury.

Grzegorz Mazurkiewicz

WPROWADZENIE

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

Od 7 września 1991 roku do III etapu projektu Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły (rys historyczny i istota zmian)

Geneza modernizowanego nadzoru

Przez wiele lat polska edukacja była oparta na regulacjach Dekretu z dnia 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym i Ustawie z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania oraz wielu obowiązujących wówczas aktach wykonawczych. Po przełomie roku 1989 postępująca w Polsce demokratyzacja życia społeczno-politycznego przyniosła potrzebę reformy systemu edukacji, tak aby system ten mógł twórczo odpowiedzieć na wyzwania cywilizacyjne, a także na aspiracje i potrzeby pojedynczego obywatela. Takie zmiany wymagały nowych ram prawnych. W dniu 7 września 1991 roku uchwalono ustawę o systemie oświaty, która zastępując anachroniczne przepisy, miała sprzyjać pożądanym kierunkom rozwoju tego systemu.

W artykule 33 ustawy określono również zakres nadzoru pedagogicznego. Nadzór ten odnosi się w szczególności do:

- 1) oceniania stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli;
- 2) analizowania i oceniania efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- 3) udzielania pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- 4) inspirowania nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.

Jego celem jest sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia, a zamierzonym skutkiem podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa i wyrównanie szans edukacyjnych.

Umocowanie prawne nadzoru, w szczególności jego zakres, nie uległo dotychczas żadnej zmianie, natomiast poszukując najlepszych rozwiązań sposobu jego sprawowania, wydawano kolejne akty wykonawcze do ustawy. Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego było zmieniane pięć razy – w 1991, 1996, 1999, 2004 i 2006 roku. Nie uzyskano jednak zadowalającej sprawności i skuteczności nadzoru.

Już w 2003 roku Instytut Spraw Publicznych rekomendował konieczność koordynacji działalności kuratoriów oświaty w zakresie nadzoru pedagogicznego. W powstałej w 2005 roku *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013* zapisano potrzebę zmian w nadzorze, zapewniających autonomię działania dyrektora szkoły lub placówki, samorządu terytorialnego i nadzoru pedagogicznego (państwowego), połączoną ze zdefiniowaniem zakresu odpowiedzialności. Postulowano precyzyjne określenie kompetencji każdego z tych organów. Przeprowadzona w tym czasie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej diagnoza systemu oświaty potwierdziła brak zobiektywizowanej, zewnętrznej oceny pracy szkół. Wykazano brak spójnych mechanizmów, narzędzi oraz metodologii pozwalających na systematyczne i obiektywne dokonywanie oceny jakości pracy szkoły przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Wobec braku jednolitych zasad nadzór ten w poszczególnych województwach był sprawowany w sposób uznany za właściwy przez miejscowego kuratora oświaty. Wpływało to na brak porównywalności uzyskiwanych wyników, a tym samym ograniczało jego użyteczność w kreowaniu polityki oświatowej państwa.

Wnioski z przedstawionych powyżej analiz wpłynęły na zaplanowanie w 2007 roku, w ramach PO KL na lata 2007–2013 w priorytecie: *Wysoka jakość systemu oświaty*, działania: *Modernizacja systemu nadzoru pedagogicznego*. Zmiana jest realizowana w projekcie systemowym *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły*. Jego głównym celem jest wspomaganie wdrażania nowego modelu nadzoru pedagogicznego w polskiej oświacie. Ramy/umocowanie prawne do planowanej zmiany stanowi nowe rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego z 7 października 2009 roku.

Założenia ideowe

Celem zmodernizowanego systemu nadzoru pedagogicznego jest dostarczenie przedszkolom, szkołom i placówkom oświatowym informacji wspierających je w rozwoju, a dzięki ujednoliceniu zbierania danych o całym systemie oświatowym – ułatwienie prowadzenia skutecznej polityki edukacyjnej w Polsce.

Przedmiot nadzoru

Ministerstwo Edukacji Narodowej zdefiniowało wymagania wobec przedszkoli, szkół i placówek oświatowych dotyczące najróżniejszych dziedzin ich pracy: od wyników nauczania, realizacji obowiązującej podstawy programowej, przez rozwijanie aktywności i umiejętności społecznych uczniów, współpracę z rodzicami, po organizację pracy szkoły/placówki, w tym jej wyposażenie dydaktyczne. Są one doprecyzowaniem m.in. art. 1, 4 i 33 ustawy o systemie oświaty oraz art. 6 i 42 ustawy

Karta Nauczyciela, a także licznych aktów wykonawczych do tych ustaw. Wymagania stymulujące podejmowanie przez przedszkola, szkoły i placówki oświatowe konkretnych działań pomagają im sprostać wyzwaniom współczesności, nieznanym jeszcze kilka dekad temu. Wskazują pożądany kierunek rozwoju szkół i placówek. Przez jasne zdefiniowanie przedmiotu nadzoru i swoją transparentność powinny dać nadzorowanym poczucie bezpieczeństwa.

Organizacja nadzoru

Dotychczas nadzór był wypełniany przez trzy zintegrowane funkcje przypisane organowi sprawującemu nadzór pedagogiczny: diagnostyczną (oceniającą), kontrolną i wspierającą. Fundamentalnym założeniem nowych rozwiązań jest rozgraniczenie tych trzech zadań nadzorczych:

- a) ewaluacji (zewnętrznej lub wewnętrznej) polegającej na praktycznym badaniu oceniającym, przeprowadzanym w szkole lub placówce;
- b) kontroli, tj. działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny prowadzonego w szkole lub placówce w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- c) wspomagania, czyli działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny mającego na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkołach i placówkach oświatowych procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wychowanków.

Ewaluacja to jeden z filarów nowego systemu nadzoru pedagogicznego polskich szkół i placówek oświatowych. Powinna inspirować do wprowadzania zmian i nowatorskich rozwiązań.

Szkoły i placówki zobligowano do prowadzenia, przez zespoły nauczycieli, ewaluacji wewnętrznej w odniesieniu do zdiagnozowanych istotnych potrzeb. Uznano, że w rozwoju szkół i dążeniu do podnoszenia jakości edukacji niezbędna jest autorefleksja i analiza własnych działań dokonywana przez nauczycieli i dyrektorów szkół. Prawodawca pozostawił dyrektorom szkół i radom pedagogicznym szeroką autonomię decydowania o tym, kiedy i w jakim zakresie przeprowadzać autoewaluację. Analizując swoją pracę, nauczyciele i dyrektorzy mogą się również inspirować wymaganiami zdefiniowanymi przez państwo, zastanawiając się, w jakim stopniu działania podejmowane w ich szkole/placówce wpisują się w te wymagania. Zawierają one bowiem bezpośrednie odniesienia do wartości edukacyjnych szkoły, takich jak uwzględnianie możliwości rozwojowych uczniów, ich chęć uczestniczenia w zajęciach, kształtowanie właściwych postaw i zachowań społecznych, motywowanie czy – wreszcie – osiągnięcie przez uczniów dobrych wyników. Odpowiednio przeprowadzona ewaluacja wewnętrzna daje odpowiedź na dwa zasadnicze pytania: na jakim etapie jest szkoła i w jakim kierunku powinna pójść, aby się dalej rozwijać. Chodzi o to, aby badanie ewaluacyjne, będąc elementem codziennej praktyki szkolnej, dostarczało informacji, które pomogą dyrektorowi i nauczycielom podejmować słusz-

ne decyzje prorozwojowe, wspierające w szkołach i innych placówkach oświatowych rozwój profesjonalnej kultury organizacyjnej.

Jakość pracy szkół jest także badana przez organ nadzoru pedagogicznego w procesie ewaluacji zewnętrznej. Badanie przeprowadza się na podstawie jawnych narzędzi i procedur, jednolitych dla poszczególnych typów szkół i placówek oświatowych, dostępnych dla nich na platformie systemu ewaluacji oświaty. Ma dostarczać szkołom danych umożliwiających efektywny rozwój organizacyjny. Ważną funkcją ewaluacji zewnętrznej, wynikającą z upublicznienia jej wyników, jest służenie rodzicom i uczniom w zdobywaniu informacji o szkołach i placówkach oświatowych. Ma to zachęcać ich do większego angażowania się w życie szkoły, umożliwiać im realny wpływ na jej działalność.

Ewaluacja dzieli się na trzy etapy: przygotowawczy, badań i analiz. W każdym z nich uwzględniono demokratyczność procesu, zapewniając równoprawny udział w badaniu szkołom i wszystkim podmiotom tworzącym ich otoczenie.

Wizytatorzy do spraw ewaluacji zapoznają się z dokumentami dostarczonymi przez dyrekcję, ale też z innymi materiałami informacyjnymi dotyczącymi danej szkoły czy placówki, na przykład ze stroną internetową. W porozumieniu z dyrektorem szkoły ustalają harmonogram badania.

Kolejny etap, trwający maksymalnie pięć dni, to zbieranie danych w szkole. W badaniu ewaluacyjnym bierze udział nie tylko kierownictwo szkoły. Wizytatorzy rozmawiają i przeprowadzają ankiety wśród reprezentantów różnych grup szkolnej społeczności: nauczycieli i innych pracowników, uczniów i ich rodziców, a także przedstawicieli instytucji współpracujących ze szkołą (np. samorządu, organizacji pozarządowych, domów kultury czy służb mundurowych). Wizytatorzy prowadzą też obserwacje: w trakcie lekcji i zajęć pozalekcyjnych, na przerwach, na boisku szkolnym i w bezpośrednim otoczeniu szkoły.

W wyniku analizy uzyskanych/zebranych danych powstaje raport z ewaluacji. Jego wstępna wersja jest przedstawiana dyrektorowi i członkom rady pedagogicznej szkoły, którzy wówczas mogą zgłosić swoje uwagi. Po ich uwzględnieniu lub odrzuceniu opracowywany jest ostateczny raport, który trafia do dyrektora i organu prowadzącego szkołę/placówkę. Zostaje też udostępniony w Internecie na stronie <http://www.npseo.pl>.

Realizacja projektu wpłynęła na zmodernizowanie narzędzi stosowanych w nadzorze. Większość czynności wyposażeni w laptopy wizytatorzy realizują na internetowej platformie systemu ewaluacji oświaty, na której zamieszczono narzędzia badawcze do poszczególnych typów szkół i placówek oświatowych. Platforma posiada funkcje pozwalające na programowanie ewaluacji. Ułatwia analizę pozyskanych w toku badania danych oraz formułowanie raportu. Jest również narzędziem wspomagającym realizowanie przez wizytatorów kuratoriów oświaty planowych kontroli. Zadania te są realizowane na podstawie jednolitych w całym kraju, jawnych, wypracowanych przy udziale wizytatorów arkuszy kontroli.

Istotę nowych rozwiązań stanowi ograniczanie roli wspomagającej organu sprawującego nadzór pedagogiczny na rzecz instytucji oświatowych mających w statutowych zadaniach wsparcie nauczycieli. Postanowiono ograniczyć funkcję

wspierającą kuratora oświaty, czyli organu, który prowadzi w szkołach/placówkach działania kontrolno-oceniające. Zadania te w szerszym niż dotychczas zakresie powierza się placówkom doskonalenia nauczycieli, bibliotekom pedagogicznym i poradniom psychologiczno-pedagogicznym oraz innym poradniom specjalistycznym. Dokonano zmiany przepisów, tak aby możliwe było dostosowywanie działań tych placówek do rzeczywistych potrzeb szkół, uwzględniających wnioski z nadzoru pedagogicznego, wyniki egzaminów zewnętrznych oraz wymogi wynikające z konieczności spełniania przez instytucje oświatowe wymagań państwa. Chodzi o to, aby zakres wsparcia wynikał z analizy indywidualnej sytuacji szkoły i odpowiadał na jej specyficzne potrzeby, ale też o to, by w szkole czy placówce otwarcie te potrzeby artykułowano. Takiemu otwarciu w naturalny sposób nie sprzyja sytuacja, kiedy wspomaganie udziela ten sam organ, który przeprowadza kontrolę i ocenia jakość oraz efektywność podejmowanych działań. Wprowadzana zmiana eliminuje poważną barierę i tym samym otwiera szkołę/placówkę na możliwość skorzystania z zewnętrznego wsparcia.

Osiągnięcia projektu

Wsparcie zmiany

Bezprecedensowa jest skala działań podejmowanych w celu wsparcia osób realizujących zadania nadzoru. Działający w imieniu organu sprawującego nadzór pedagogiczny wizytatorzy, zanim podejmą działania nadzorcze z zakresu ewaluacji wewnętrznej, przechodzą szkolenie w wymiarze 160 godzin, w tym 120 godzin teorii i 40 godzin praktyki. W codziennej pracy korzystają z platformy internetowej systemu ewaluacji oświaty. Uzyskują bieżące wsparcie poprzez udostępnianą nieodpłatnie literaturę, udział w konferencjach regionalnych i krajowych oraz wyjazdach studyjnych. Po dwóch latach prowadzenia ewaluacji uczestniczą w co najmniej trzydniowym szkoleniu doskonalącym, podczas którego m.in. otrzymują informację zwrotną o jakości redagowanych raportów i o tym, jak w szkołach i placówkach, w których prowadzili ewaluację zewnętrzną, była odbierana ich praca.

Dla nauczycieli oraz dyrektorów przedszkoli, szkół i placówek oświatowych na terenie całego kraju prowadzone są szkolenia przygotowujące ich do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej.

Wizytatorzy zapraszani są do udziału w programowaniu szkoleń doskonalących, w których później biorą udział. Zdecydowana większość wdrażanych zmian, zarówno w zakresie stosowanych narzędzi, jak i konceptualizacji badania, jest wypracowywana wspólnie z wizytatorami i wyróżniającymi się dyrektorami poszczególnych typów szkół i placówek. Istotne znaczenie ma informacja zwrotna dotycząca niedoskonałości narzędzi czy procedur.

Wypracowano przestrzeń do wzajemnego uczenia się. Prowadzone są regularne spotkania z kadrą zarządzającą kuratoriów oświaty i „łącznikami regionalnymi” – wizytatorami, którzy pośredniczą m.in. w aktualizowaniu wiedzy wizytatorów do spraw ewaluacji z zakresu zmian w procedurach i narzędziach badania.

Zarówno w projekcie *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły. Etap III*, jak i w trakcie współpracy z projektem systemowym *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganii szkół* przygotowuje się pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych do udzielania szkołom i placówkom wsparcia w zakresie wypełniania wymagań państwa, prowadzenia ewaluacji wewnętrznej, ale także do wykorzystywania wyników nadzoru i egzaminów zewnętrznych w formułowaniu, wspólnie ze środowiskiem szkoły/placówki, rekomendacji sprzyjających ich rozwojowi.

System modernizacji nadzoru pedagogicznego zapewnia przygotowanie pracowników organów prowadzących szkoły, w tym przede wszystkim jednostek samorządu terytorialnego, do wykorzystywania wyników nadzoru w celu kreowania lokalnej polityki oświatowej czy budowania regionalnych strategii rozwoju oświaty, ale także udzielania szkole/placówce pomocy w tworzeniu najlepszych warunków pracy.

Doskonalenie procesu

Wartością tej zmiany jest fakt, że, w przeciwieństwie do poprzednich, jest długo przygotowywana i wdrażana z wykorzystaniem dobrych doświadczeń stosowanych w innych krajach. Rozporządzenie z 7 października 2009 roku, dające ramy prawne zmianom w systemie nadzoru pedagogicznego, zostało poprzedzone prawie dwuletnim okresem przygotowawczym, w który zaangażowano zarówno praktyków (dyrektorów, nauczycieli, wizytatorów), jak i ekspertów z zakresu socjologii, pedagogiki, prawa, etyki, zarządzania zmianą i zarządzania w oświacie. Pierwszy rok był swego rodzaju pilotażem zmiany, bo ewaluacje zewnętrzne prowadzono wyłącznie w szkołach, które dobrowolnie poddawały się badaniu. Przy monitorowaniu wdrażanej zmiany kontynuowana jest współpraca z wybitnymi specjalistami zarówno z Polski, jak i całego świata, co sprzyja jej doskonaleniu. Kolejne etapy realizacji projektu zapewniają przejście całego pożądanego cyklu warunkującego powodzenie zmiany, od planowania, przez wdrażanie, monitorowanie i korektę, aż do jej utrwalenia w przyszłości.

Uspołecznienie

Zaangażowanie wewnątrz organizacji wszystkich uczestników procesu oraz pozyskanie sojuszników zewnętrznych jest warunkiem koniecznym uzyskania wysokiej jakości pracy. Uspołecznienie procesu oceniania efektywności podejmowanych działań zwiększa szansę na jakościowy rozwój szkół i placówek. Oprócz środowiska wewnętrznego szkoły (kierownictwa, nauczycieli, pracowników niepedagogicznych, uczniów), o szansach jej rozwoju codziennie w około 400 miejscach w Polsce – bo tyle działa zespołów ewaluacyjnych – rozmawiają jej partnerzy, szeroko rozumiane środowisko zewnętrzne, z akcentem na środowisko rodziców.

Transparentność

Z uwagi na ważną rolę edukacyjną wdrażanej zmiany służy również fakt upublicznienia narzędzi nadzoru, zarówno kontroli, jak i ewaluacji, oraz raportów z ewaluacji zewnętrznej. Trudno sobie bowiem wyobrazić odpowiedzialnego dyrektora, który po opublikowaniu arkusza kontroli nie porówna stanu faktycznego z oczekiwanym i w razie potrzeby nie wprowadzi korekty, zanim kontrola do niego dotrze. W przypadku narzędzi ewaluacji ich konstrukcja wskazuje na istotę wymagań, co powinno ułatwić ich właściwe rozumienie. Zamieszczane w Internecie raporty z ewaluacji wszystkich szkół i placówek dostępne są dla każdego z dowolnego miejsca na ziemi, co umożliwia m.in. porównanie, jak z danym problemem radzą sobie inni, w jaki sposób spełniają stawiane im przez państwo wymagania.

Obiektywizm

Wyposażona w narzędzia nadzoru platforma systemu ewaluacji oświaty ogranicza margines subiektywizmu wizytatora, chociaż nie czyni go bezwolnym. Każdy kolejny krok wizytatora, zmierzający do ostatecznych podsumowań ewaluacji zewnętrznej szkoły/placówki, znajduje oparcie w ujawniających się danych źródłowych. W przypadku kontroli planowych stwierdzenie działalności szkoły niezgodnej z obowiązującym stanem prawnym powoduje generowanie zaleceń do realizacji.

Reasumując, należy uznać, że to początek drogi, ale drogi we właściwym kierunku i przemierzanej inaczej niż dotychczas.

Dzięki działaniom projektowym wdrażany model nadzoru pedagogicznego uzyskuje konkretne wsparcie. W trakcie realizacji projektu:

- prowadzona jest platforma internetowa;
- zbudowano i wciąż doskonalą się narzędzia do prowadzenia nadzoru pedagogicznego – ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej oraz kontroli;
- stworzono model całościowego i częściowego (problemowego) badania jakości pracy szkoły;
- zbudowano bazę – zbiór narzędzi do badania zgodności działalności szkół i placówek z przepisami prawa;
- podnoszone są kompetencje osób sprawujących nadzór pedagogiczny (w szczególności dyrektorów szkół i placówek oraz pracowników nadzoru) w zakresie nałożonych na nich zadań;
- przygotowywane są instytucje odpowiedzialne w dużej mierze za udzielanie szkole pomocy w wypełnianiu wymagań państwa w celu uzyskiwania wysokiej efektywności pracy;
- opracowano materiały dydaktyczne wykorzystywane m.in. w szkoleniach dotyczących ewaluacji, druki publikacji na temat ewaluacji w szkole oraz rozpowszechniono je wśród osób sprawujących nadzór pedagogiczny;
- zorganizowano i nadal organizuje się liczne konferencje upowszechniające dla pracowników kuratorów oświaty, dyrektorów szkół i placówek oraz środowiska oświatowego;

- przeprowadzono i wciąż prowadzi się liczne działania promocyjno-informacyjne (strona internetowa, internetowe fora dyskusyjne dla wizytatorów, dyrektorów szkół i placówek);
- opracowywane są raporty z nadzoru pedagogicznego na poziomie województwa i kraju.

Bilans wprowadzanej zmiany jest bardzo bogaty. Wszystkie działania wdrażające nowy model nadzoru prowadzone są równocześnie w skali całego kraju. Wykorzystywane wyniki monitorowania, ewaluacji czy przeprowadzanych badań pozwalają na ciągle doskonalenie narzędzi nadzoru i programów szkoleniowych, adresowanych zarówno do wizytatorów, jak i dyrektorów oraz nauczycieli. Nieprzerwanie prowadzona jest ewaluacja działań wizytatorów wykonujących ewaluacje zewnętrzne. Wszystko to stanowi zapewne siłę tej zmiany, ale wobec braku możliwości budowania na doświadczeniach z przeszłości istnieje ryzyko popełniania błędów. Dlatego wprowadzana zmiana jest i nadal powinna być nieustannie modyfikowana i doskonalona.

Istotnym elementem w budowaniu zmiany jest ocena skuteczności jej działania. Częste zmiany w nadzorze spowodowały przeświadczenie o nieopłacalności podejmowania kolejnych wysiłków. Mimo to pracownicy szkół i placówek oświatowych, w których już pojawili się ewaluatorzy zewnętrzni, bardzo pozytywnie wyrażają się na temat tego systemu. Okazuje się, że pomimo wcześniejszych obaw ewaluacja dostarcza potrzebnych informacji, a sam proces ich zbierania nie zakłóca pracy uczniów i nauczycieli. Szczególnie ceniona jest demokratyczność prowadzonych badań. Jedynie 0,9% badanych dyrektorów i nauczycieli (którzy przeszli proces ewaluacji i wyrazili opinię na jego temat) odpowiedziało, że ewaluacja jest bezużyteczna. Ponad 80% nauczycieli i dyrektorów zapytanych o sens ewaluacji stwierdziło, że to forma nadzoru pedagogicznego wspomagająca rozwój szkół i innych placówek oświatowych. Wymaga jeszcze doskonalenia, ale ma sens i daje szansę na poprawę efektywności pracy szkoły.

Anna Gocłowska

CZEŚĆ I

EWALUACJA W OŚWIACIE. TEORETYCZNE ZAŁOŻENIA I OCENA STANU

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ

EWALUACJA JAKO NADZIEJA. GDY EDUKACJI POTRZEBA KULTUROWEJ ZMIANY

Abstrakt:

Społeczeństwa i rządy dają wyraz swojemu przekonaniu o niezwykle ważnej roli systemów edukacji dla życia społecznego (a zwłaszcza gospodarczego), inwestując olbrzymie środki finansowe i podejmując kolejne wysiłki w celu reformowania szkolnictwa. Jednym za najbardziej popularnych mechanizmów poprawy jakości szkół w ostatnich latach jest ewaluacja, która została wprowadzona do nadzoru pedagogicznego w Polsce w roku 2009. W niniejszym artykule przedstawiono główne nurty w myśleniu o ewaluacji oraz opisano specyfikę ewaluacji w edukacji w polskim kontekście. Jednocześnie autor dyskutuje potencjał rozwojowy ewaluacji i pojawiające się bariery. Zastanawiając się nad przyszłością ewaluacji w Polsce, stawia pytania, na które należy sobie odpowiedzieć, chcąc powiększać możliwości wspierania rozwoju systemu edukacji i jakości procesów zachodzących w szkołach i placówkach przez ewaluację. Konkluzję tekstu stanowi stwierdzenie, że dialog jest ludzką egzystencjalną koniecznością, a demokratyczna ewaluacja ten dialog umożliwia.

There is no darkness but ignorance.

Nie ma ciemności, ale ignorancja.

W. Szekspir

Wieczór Trzech Króli (akt 4, scena 2)

WPROWADZENIE

Edukacja to proces, który pozwala ludziom na nieograniczony rozwój. Dzięki uczeniu się i pracy jesteśmy w stanie przekraczać granice, rozwiązywać problemy, stawiać się kimś innym, i to zarówno jako jednostki, jak i społeczeństwa. Odkąd powstały systemy edukacyjne z ich obietnicą wspierania w uczeniu się wszystkich obywateli, próbujemy poprawić ich działanie. Czasami, reformując szkolnictwo, mówi się o różnie definiowanych jakości i efektywności kształcenia, niekiedy o równości i sprawiedliwości, kiedy indziej o kreatywności i innowacyjności, edukacji obywatelskiej czy przygotowaniu do rynku pracy. Przed szkołami stawia się różne zadania, ale też

dobiera się rozmaite narzędzia zmiany. W różnym stopniu dopuszcza się do procesu decyzyjnego nauczycieli, rodziców i uczniów.

Panuje przekonanie, iż edukacja decyduje o przyszłości krajów i społeczeństw. Wierzymy, że Jacques Delors miał rację, twierdząc, iż edukacja to skarb¹, a oczekiwania wobec szkoły są coraz większe. Edukacja ma zmieniać społeczne struktury i poprawiać jakość procesów społecznych. To dzięki niej chcemy korzystać z procesu globalizacji i zbudować globalne społeczeństwo. Planujemy, że dzięki rozwijanym kompetencjom rozwinie się gospodarka wiedzy, dając tym samym kolejny silny impuls dla skokowego wzrostu produktywności, a tym samym rozwoju cywilizacyjnego. I chociaż pośrednia „służba”, jaką edukacja pełni gospodarce, dyktat rynku pracy w projektowaniu systemów i procesów edukacyjnych bywa przedmiotem kontrowersji, zwłaszcza gdy zrozumie się szkodliwość przewagi priorytetów ekonomicznych nad społecznymi i kulturowymi, to jednak przed edukacją stawia się najważniejsze zadania: rozwoju jednostek i społeczeństw, przygotowania do pracy, uczenia się przez całe życie, selekcji informacji i rozwiązywania problemów oraz bycia gotowym na radzenie sobie z ciągłymi zmianami i kryzysami. Szkoła ma również pomagać w zdobywaniu miękkich kompetencji, takich jak na przykład umiejętność współpracy w zróżnicowanym społeczeństwie, a jednocześnie przeciwdziałać wykluczeniu i współtworzyć strategię dla zmiany niesprawiedliwego świata.

Ucząca się i odpowiedzialna szkoła, do której stworzenia dzisiaj dążymy, staje przed wyzwaniem trudniejszym niż kiedykolwiek wcześniej. Rządy całego świata, świadome kluczowej roli edukacji, inwestują w przyszłość, poświęcając dużą część środków publicznych na szkoły². Są też odpowiedzialne za przygotowanie szkół i nauczycieli zdolnych do realizowania swych zadań w sposób zapewniający wysoką jakość i cel moralny. Jest ważne dziś, ale będzie coraz ważniejsze w przyszłości, aby zapewniać różnorodne wsparcie szkołom, nauczycielom i przywódcom w rozwoju kompetencji oraz zdolności do rozwiązywania problemów pojawiających się w procesie uczenia się i nauczania. Należy pamiętać, że projektujemy szkoły dla nieznanej nam przyszłości i przygotowujemy młodych ludzi do świata, o którym nie mamy pojęcia.

Niestety publiczne systemy edukacji są wciąż przedmiotem krytyki w wielu krajach, a eksperci niepokoją się, że znaczący wzrost środków przeznaczonych na uczenia w ostatniej dekadzie w wielu krajach nie wiąże się z poprawą jakości efektów kształcenia³.

Musimy być świadomi tych uwarunkowań, analizując reformy oświatowe ostatnich lat czy dyskutując o poprawie jakości pracy szkół, o doskonaleniu nauczycieli i dyrektorów.

¹ J. Delors, *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.

² OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing 2011.

³ M. Mourshed, Ch. Chijioke, M. Barber, *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey 2010.

POLITYKA OŚWIATOWA I EWALUACJA

W związku z wspomnianym wcześniej rozczarowaniem efektami pracy systemów oświatowych można zauważyć (i to w skali globalnej) coraz więcej inicjatyw skoncentrowanych na poprawieniu jakości edukacji. Jednym z najbardziej popularnych, powszechnie implementowanych mechanizmów poprawy jest ewaluacja. Niepokój wiążący się z niskiej jakości edukacją owocuje domaganiem się informacji o tym, jak działają szkoły, oraz postulatami budowania kultury refleksji. Od końca XX wieku buduje się więc (lub zasadniczo reformuje) systemy ewaluacji w oświacie na całym świecie.

Nie można dyskutować o ewaluacji w edukacji bez odniesienia się również do skomplikowanego kontekstu, w jakim zachodzą dzisiaj procesy edukacyjne i funkcjonują szkoły. Nie będę tu rozwijał teorii globalnego społeczeństwa wiedzy, ale musimy być świadomi, jakie wyzwania niesie ze sobą rozwój tego społeczeństwa z jego nieprzewidywalnymi zmianami, współczesnymi kryzysami i coraz większym zróżnicowaniem. Nie zrozumiemy funkcji ewaluacji i konkretnych jej form bez zrozumienia wyzwań stojących przed edukacją.

Warto też pamiętać, że ewaluacja jest „tylko” jednym z mechanizmów poprawy jakości, osadzonym w pewnej kulturze organizacyjnej i zależnym od przekonań projektujących ją, przeprowadzających i korzystających z jej rezultatów osób. Narzędziem bardzo popularnym, ale w zależności od kultury danego systemu różnie wykorzystywanym.

Głównym założeniem stojącym za wprowadzaniem ewaluacji do edukacji jest wykorzystanie wiedzy budowanej dzięki badaniom w celu zwiększenia szans osiągnięcia celów stojących przed systemami oświatowymi, a tym samym kształtowanie dostatecznego i szczęśliwego społeczeństwa. Badania edukacji, w tym także ewaluacja, czyli systematyczne działanie służące zbieraniu i analizowaniu danych na jej temat, stały się w wielu krajach codziennością i mają przede wszystkim umożliwić wykorzystanie tych danych w procesie podejmowania decyzji. Powinny nie tylko pomagać w wyborze sposobu działania, lecz także pokazywać możliwe alternatywy (różne wybory).

Próby wykorzystania wyników badań w procesie decyzyjnym na temat edukacji systematycznie się zwielokrotniają. Zaczęto od procesów planowania, dzisiaj popularne są analizy polityczne. Najwyraźniej widać to w bogatych krajach, ale działalność OECD rozpropagowała analizy działania systemów edukacyjnych globalnie. Warto być jednocześnie świadomym, że wykorzystanie wyników badań czy danych dostarczanych przez ewaluację jest bardzo trudne, a często nawet ignorowane i uzależnione od planów polityków.

Ewaluacja ma sens, gdy stanowi ważny element procesu refleksji, podejmowania decyzji oraz polityki edukacyjnej rozumianej jako wynik negocjacji, a nie postanowień rządzących, oraz jako implementowanie wynegocjowanych rozwiązań, a nie deklaracje działania. Polityka oświatowa powinna być ciągłym procesem negocjacji inspirowanym także ewaluacją, nie może natomiast być prowadzona w oderwaniu od ludzi i instytucji, których dotyczy. Wprowadzenie w życie ewaluacji wzmacnia proces

demokratycznych negocjacji. Taki w każdym razie był cel wprowadzenia ewaluacji do nadzoru pedagogicznego w Polsce.

EWALUACJA W EDUKACJI

Żyjemy w epoce ewaluacji. Trudno dziś znaleźć instytucję, która nie wprowadziła jakiejś jej formy, a sama ewaluacja stała się instytucją i integralnym elementem współczesnej kultury⁴. Powszechnie akceptuje się jej konieczność, czasami może się zdarzyć, że ktoś wątpi w jej przydatność, ale raczej nie słychać głosów sprzeciwu wobec ewaluacji jako takiej.

Liczymy, że ewaluacja:

- a) ułatwi transparentne rządzenie i publiczny dialog;
- b) umożliwi podejście systemowe w prowadzeniu polityki;
- c) stworzy przestrzeń do pokazania różnych perspektyw;
- d) zachęci do partycypacji w budowaniu strategii;
- e) zapewni kontrolę i informację o programach;
- f) spowoduje uczenie się ludzi, organizacji i systemów⁵.

Tak jak w większości obszarów życia społecznego, politycznego i gospodarczego, tak i w edukacji ewaluacja jest już obecna od kilku dekad. Przyspieszenie ostatnich lat wiąże się z kilkoma zauważalnymi trendami. Coraz powszechniejsza staje się pewna forma ewaluacji zewnętrznej i przeprowadzanie ewaluacji całej szkoły, a nie fragmentów jej działalności. W związku z tym dominują centralnie projektowane ramy i zasady prowadzenia ewaluacji, które w życie wprowadzają centralnie sterowane instytucje. Jednocześnie widać też wzrastającą rolę ewaluacji wewnętrznej i koncentrowanie się na osiągnięciach uczniów. Metodologicznie podkreśla się znaczenie różnicowania źródeł informacji o szkołach, a w systemie wartości odzwierciedla nawoływanie do uznania znaczenia dialogu⁶. Trwają więc próby pogodzenia dwóch rodzajów ewaluacji i źródeł władzy: ewaluacji zewnętrznej z jej standaryzacją i raczej ujednolicaniem podejść do edukacji, gdzie władza należy do centralnych instytucji, oraz ewaluacji wewnętrznej z jej różnorodnością i władzą płynącą z profesjonalizmu dyrektorów i nauczycieli w szkołach.

Z polskiej perspektywy ważne jest, aby zdawać sobie sprawę z niebezpieczeństw, jakie wiążą się z centralnie kierowanymi systemami (na przykład ewaluacji), i odpowiednio im zapobiegać. Często zdarza się, że centralnie projektowane systemy polegające na budowaniu listy standardów i mało elastycznych procedur prowadzą do de-

⁴ P. Dahler-Larsen, *The Evaluation Society*, Stanford University Press, 2012.

⁵ K. Olejniczak, M. Ferry, *Ewaluacja w praktyce sektora publicznego* [w:] *Ewaluacja jako standard zarządzania w sektorze publicznym*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2008.

⁶ OECD, *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris 2013.

profesjonalizacji nauczycieli – kiedy zamiast partnerstwa i profesjonalnej współpracy pojawia się system nakazowy obojętny na potrzeby i sugestie nauczycieli i dyrektorów. Obowiązek dbania, aby tak się nie stało, leży głównie po stronie tych, którzy posiadają władzę i prawo do ewaluacji innych, ale oczywiście i nauczyciele muszą wykorzystywać każdą szansę na wyrażanie swoich profesjonalnych opinii.

Aby móc rozmawiać o szkole według zasad proponowanych przez ewaluację, warto ustalić własne, i innych zaangażowanych w rozmowę, rozumienie ewaluacji. To najbardziej popularne widzi w niej klucz do „rozliczania” (*accountability*) – pozwala się dowiedzieć, w jakim stopniu konkretna instytucja osiąga oczekiwany stan. Należy przy tym pamiętać, że język polski zubaża znaczenie ewaluacji ukryte w słowie *accountability*, gdzie oprócz rozliczania wybrzmiewa również odpowiedzialność.

Lepiej do rzeczywistości edukacyjnej (i tej projektowanej dla ewaluacji w Polsce) przystaje podejście podkreślające uprawniający charakter ewaluacji (*empowerment*) – pomaga ludziom pomóc sobie samym. Takie rozumienie ewaluacji umożliwia oddanie władzy i głosu profesjonalistom i wszystkim osobom zainteresowanym kondycją szkoły. Znanym przykładem takiego rozumienia jest stanowisko Helen Simons⁷, podkreślające, że ewaluacja to zaproszenie do rozwoju, przez który wzmacniamy demokrację, szkoły, nauczycieli, uczniów, rodziców i członków społeczności.

Aby zapewnić spójne współdziałanie i funkcjonowanie systemu ewaluacji dla rozwoju systemu oświaty, na początek niezbędne są dwie sprawy: ustalenie wspólnego rozumienia ewaluacji oraz zbudowanie (i działanie według niego) systemu wartości, ponieważ bez jasnych i akceptowanych wartości ewaluacja nie spełni pokładanych w niej nadziei. Demokracja, transparentność, partnerstwo, zaufanie, otwartość, profesjonalna równość, kreatywność, zaangażowanie, mobilność, ciągłe uczenie się leżą u podstaw każdej ewaluacji.

To nie dzieje się jednak w łatwy sposób. Proces wyłaniania wartości to trudny, czasochłonny i wymagający kompetencji proces polityczny. Ponieważ ewaluacja nie jest i nie będzie działaniem wolnym od wartości, konieczne jest podjęcie wysiłku ich definiowania, gdyż to, jakie wartości zostaną uznane za pożądane, zadecyduje o jej charakterze. Czy będzie to ewaluacja zamykająca, czy otwierająca możliwość dialogu, czy stanie się działaniem włączającym, czy wykluczającym, czy zachęci do współpracy, czy raczej rywalizacji – to wszystko będzie zależało od ustalonych wartości.

Ewaluacja, która prowadzi do tworzenia rankingów i koncentruje się na „jak najlepszym wyniku”, a nie na rozwoju, w której jest miejsce na naciski na ewaluatorów lub manipulację danymi, nie jest spowodowana właściwościami ewaluacji samej w sobie, to niestety efekt przyjętych wartości w ewaluacji, systemie oświatowym czy życiu społecznym. Dzisiaj na przykład dominuje myślenie o edukacji jako mechanizmie przygotowywania młodych ludzi do pracy, co widać w wypowiedzi komisarza UE Tibora Navracsicsa: „zapewnienie jakości edukacji jest kluczowe dla

⁷ H. Simons, *Polityczne implikacje teorii ewaluacyjnych. Przybliżenie problemu* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

naszych wysiłków w celu odbudowy długotrwałego ekonomicznego wzrostu i kreowania miejsc pracy w Europie”⁸. Jednak jeśli czegoś nie akceptujemy, możemy to zmienić. Potrzeba jedynie odwagi i wyobraźni, by zejść ze ścieżki urynkowania i pójść w kierunku transformacji rzeczywistości ku tej, którą uważamy za dobrą dla siebie i innych.

W Polsce zdecydowaliśmy się na budowanie ewaluacji uprawniającej, otwartej i skoncentrowanej na rozwój, która wraz z innymi inicjatywami projakościowymi wspiera nasze szkoły w stawaniu się coraz lepszymi (co wyraźnie widać w różnych badaniach międzynarodowych).

Ewaluacja edukacji w Polsce

Pomysł wykorzystania ewaluacji w nadzorze pedagogicznym w celu skoncentrowania wysiłków na procesach zachodzących w klasie i szkole oraz podnoszeniu jakości edukacji, który pojawił się pod koniec pierwszej dekady XXI wieku, wpisywał się w globalne trendy i wysiłki wielu rządów w Europie. W Polsce tego czasu, pomimo podejmowanych od 1989 roku licznych prób zreformowania nadzoru pedagogicznego, brakowało jasno określonej wizji pracy szkół i wymagań państwa wobec nich. Eksperci wskazywali na nadmierną centralizację, a przy tym niejasny podział kompetencji między różnymi instytucjami i niejednoznaczną rolę wizytatorów, którzy oprócz monitorowania i kontrolowania wszystkich aspektów pracy szkół i placówek (bez ustalonych planów i priorytetów) mieli również prawo do dawania konkretnych zaleceń co do działań dyrektorów i nauczycieli, pełniąc w praktyce funkcję kogoś w rodzaju „naddyrektora”. Jednocześnie koncentrowano się na badaniu zgodności funkcjonowania szkoły z przepisami prawa, a nie na uczeniu się i nauczaniu, a co za tym idzie w niewielkim stopniu zajmowano się jakością kształcenia. Stopniowo zanikał wewnętrzny nadzór pedagogiczny. Brakowało systemowego podejścia do zbierania danych na temat systemu oświaty i do wsparcia szkół w poprawianiu jakości.

Projektując zmianę prowadzenia nadzoru pedagogicznego, polegającego na wprowadzeniu doń ewaluacji, kierowano się wizją, w której wszelkie zmiany i podejmowane działania miały służyć systemowi edukacji do tworzenia warunków umożliwiających uczniom i uczennicom uczenie się przez całe życie i funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy. Aby to osiągnąć, wyznaczono główne cele zmiany, która miała umożliwić:

- **rozwój szkół i innych placówek** dzięki ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej dostarczającej informacji, a przez to inspirującej do refleksji i dyskusji nad codzienną praktyką;
- **rozwój systemu edukacyjnego** dzięki zmianie kultury, relacji i struktur oraz wspieraniu profesjonalizmu rozumianego jako podejmowanie decyzji na podstawie danych;

⁸ T. Navracsics, *Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport*, 2013.

- w konsekwencji **rozwój społeczny i cywilizacyjny** oraz wzmocnienie demokracji.

Nadzór pedagogiczny (a właściwie sposób organizacji pracy i oczekiwania co do kompetencji wizytatorów) został dostosowany do potrzeb prowadzenia i modelu ewaluacji służącej odpowiedzi na pytanie, jak działa szkoła w obszarze wyznaczonym przez kolejne wymagania państwa.

Pierwszym i najważniejszym krokiem było przygotowanie zestawu wymagań państwa wobec szkół i placówek, które przedstawiały wizję nowoczesnej szkoły i stanowiły listę standardów funkcjonowania instytucji tworzących polski system oświatowy. Ten zestaw stanowił odpowiedź na zdiagnozowaną wcześniej słabość naszego systemu, jaką stanowił brak wizji i priorytetów. Wymagania te zostały opracowane przez dużą grupę znawców reprezentujących różne kręgi ekspertów związanych z oświatą (nauczyciele, dyrektorzy, przedstawiciele samorządów lokalnych, pracownicy naukowcy, badacze, wizytatorzy, pracownicy Ministerstwa Edukacji Narodowej). Stanowią one ambitną próbę zajrzenia do środka czarnej skrzynki, jaką nazywana jest szkoła z tego względu, że najczęściej w myśleniu o niej skupiano się na tym, czego wymaga, aby móc funkcjonować (na przykład środki finansowe, zasoby materialne, kompetencje osób w niej pracujących), oraz co jest efektem jej działania (wyniki egzaminów, liczba osób kontynuujących naukę na poziomie wyższym czy znajdujących zatrudnienie), a rzadko udawało się zbadać procesy w niej zachodzące. Wymagania pozwalają przenieść dyskusję o jakości pracy szkoły na inny poziom i posługiwać się bardziej precyzyjnym językiem (choć znacznie trudniejszym do nauczenia niż analiza statystyczna wyników egzaminów).

Wymagania są intelektualnym wyzwaniem dla tych, którzy decydują o funkcjonowaniu szkoły, zarówno w wymiarze strategicznym, jak i codziennej praktyki. To nowoczesne spojrzenie na edukację wykorzystujące ostatnie odkrycia naukowe dotyczące procesu uczenia się, ale też pokazujące sposoby budowania kapitału społecznego dzięki domaganiu się aktywności uczniów, zachęcaniu do współpracy i odpowiedzialności.

Drugim ważnym elementem projektowanej zmiany wprowadzającej ewaluację do nadzoru pedagogicznego była zmiana filozofii myślenia o roli wizytatorów jako partnerów w refleksji, inspirujących do dyskusji przez umiejętne zbieranie i zestawianie informacji na temat szkoły, a nie wszystkowiedzących nadzorców. To wymagało również odpowiedniej metodologii i narzędzi badawczych wspierających dialogiczny charakter ewaluacji oraz demokratyzację procesu badawczego przez otwarcie go na wszystkie grupy osób związanych ze szkołą. Jest to jedna z najważniejszych cech ewaluacji w polskiej oświacie: udzielenie głosu wszystkim obecnym w szkolnym życiu czy wręcz domaganie się, aby się wypowiedzieli. Wielość źródeł informacji na temat szkoły umożliwia pokazanie jej z różnych perspektyw (co oczywiście czasami utrudnia interpretację danych) oraz zwiększa szansę na partycypację różnych grup w decydowaniu o szkole. Od 2009 roku każdego dnia w kilkuset szkołach w Polsce spotykają się ludzie, aby rozmawiać o swoich szkołach. Często jest to pierwsza taka możliwość w historii szkoły.

Inną ważną możliwością uruchamiania i uczenia się dialogu jest rozmowa wizytatorów z gronem pedagogicznym podczas prezentowania wstępnych wyników ewaluacji i zastanawiania się, co z nich wynika. To też trudny i pełen emocji moment, ale tylko w ten sposób można przejść do planowania działań i uniknąć zignorowania tychże wyników albo przyjęcia postawy obronnej. Ten dialog nie może się oczywiście toczyć bez szacunku dla innych, akceptacji i zaufania. Niestety zdarza się czasami, że brak spełnienia tych wstępnych warunków blokuje rozpoczęcie dialogu lub, co gorsza, całkowicie go uniemożliwia, co skutkuje budowaniem rzeczywistości pozoru, manipulacją czy nawet kłamstwem. Ciągłe doskonalenie, które jest celem ewaluacji, wymaga jednak dialogu i nie pozostaje nam nic innego, jak tylko świadome i systematyczne budowanie kultury dialogu.

Warto pamiętać, że dialog ten jest możliwy z powodu szybkiego dostępu do wyników ewaluacji i danych, na podstawie których sformułowano wnioski. Dzieje się to dzięki platformie internetowej zbudowanej właśnie na potrzeby prowadzenia ewaluacji.

Trzecim elementem jest nastawienie na jakość uczenia się i nauczania, co widać zarówno w wymaganiach państwa wobec szkół i placówek, jak i w konceptualizacji badania, gdzie najważniejszym źródłem informacji są uczniowie i obserwacja zajęć, która dotyczy głównie procesu uczenia się i koncentruje się na tym, co myślą i robią uczniowie.

Czwartym elementem decydującym o specyfice ewaluacji systemu oświatowego w Polsce jest wspieranie profesjonalizmu nauczycieli, wizytatorów i dyrektorów, rozumianego jako wspólne podejmowanie decyzji w wyniku systematycznej analizy danych na temat własnej praktyki, a następnie we współpracy planowanie i wprowadzanie planów w życie. Krytyczna refleksja nad praktyką, wykorzystanie danych w procesie decyzyjnym, diagnoza i działanie dla jakości kształcenia skutkują profesjonalizacją kadry. Poprawianie jakości jest możliwe wtedy, gdy osoby zaangażowane w daną działalność biorą za nią odpowiedzialność.

Kolejnym, piątym elementem kształtującym system ewaluacji oświaty w Polsce jest podkreślanie wagi ewaluacji wewnętrznej i domaganie się, aby stanowiła ona najważniejsze źródło informacji o szkole dla tych, którzy pracują nad jej rozwojem. Ewaluacja wewnętrzna stała się obowiązkiem, ale pozostawiono całkowitą wolność co do ustalania jej celów, metod i narzędzi, procedur i sposobu raportowania. Zależy ona całkowicie i wyłącznie od decyzji dyrektora i grona pedagogicznego.

Szóstym elementem jest kluczowy aspekt ewaluacji – umiejętność jej wykorzystanie do uczenia się o sobie i budowania strategii rozwojowych. W tym punkcie uzewnętrznia się niezwykle istotna rola dyrektorów szkół i placówek, którzy mogą połączyć wiedzę wynikającą z ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, współpracować z wizytatorami, organizować pracę grona pedagogicznego i odpowiednio dzielić się wynikami ewaluacji z całym środowiskiem. O jakości i przydatności ewaluacji decyduje umiejętność analizy danych, a następnie przekucie powstałych wniosków w rekomendacje do działania, plany i wreszcie podjęte inicjatywy naprawcze. Czynności te powinny zachodzić na różnych poziomach: pojedynczych szkół i placówek, pozio-

mie gminnym i regionalnym, wreszcie krajowym. Tu niestety wciąż widać potrzebę doskonalenia, choć można pochwalić szkoły, że to właśnie w nich takie procesy zachodzą częściej niż tam, gdzie tworzy się politykę oświatową.

Ostatnim, siódmym elementem wśród kluczowych aspektów decydujących o charakterze ewaluacji w polskim nadzorze pedagogicznym jest bardzo silne powiązanie ewaluacji z konkretnymi wartościami. Nie da się jej sensownie przeprowadzić, jeżeli nie zapewni się równości wszystkich uczestników, zaufania i partnerstwa między nimi. Każde odstępstwo od tej zasady owocuje pozorem, manipulacją i kręactwem. Ewaluacja wymaga też partycypacji, czyli zaangażowania wszystkich zainteresowanych i otwartości w różnych obszarach (zarówno ze strony wizytatorów, którzy muszą jasno komunikować cele i pokazywać narzędzia badawcze oraz sposoby dochodzenia do wniosków, jak i szkół oraz placówek dzielących się wiedzą i opiniami na temat praktyki, zapraszających inne grupy do dialogu, a następnie jasno pokazujących zamierzenia dalszej pracy z danymi). Podstawowym założeniem ewaluacji jest koncentrowanie się na procesie uczenia się, wiedzy i umiejętnościach w celu dostarczenia dyrektorom i nauczycielom informacji o tym, jak ten proces wygląda u nich w szkole.

Należy zawsze pamiętać, że najważniejsze jest zapewnienie dobrej edukacji wszystkim osobom, które korzystają z naszego systemu oświatowego. Jakość i równość to priorytety, których urzeczywistnieniu ma służyć ewaluacja⁹.

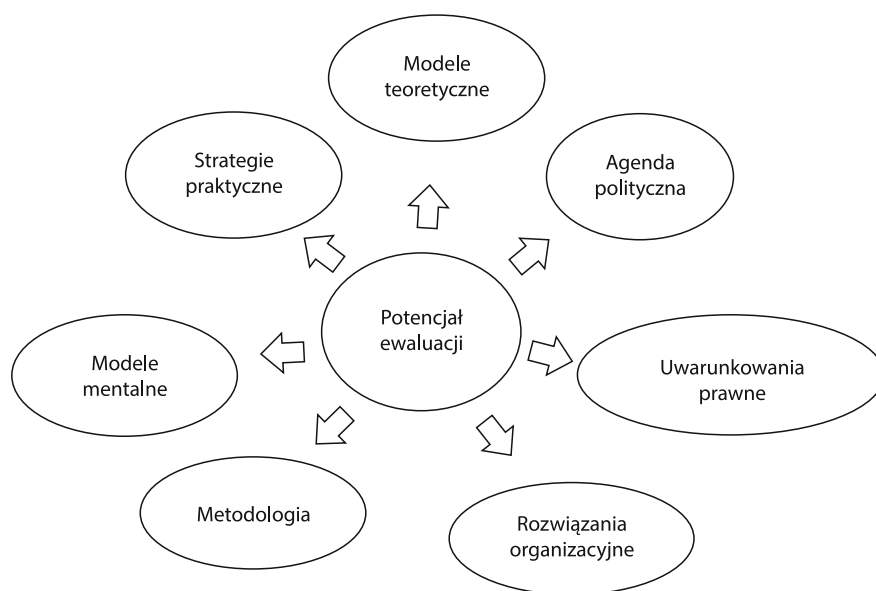
System ewaluacji zbudowano po to, aby szkoła była coraz lepsza, a nie po to, by dostarczać szybkich i uproszczonych ocen umożliwiających budowanie rankingów i porównań między szkołami. Dzięki dostarczaniu szkołom, decydentom i „systemowi” informacji na temat aktualnego stanu i procesów zachodzących w „czarnej skrzynce” szkoły podjęto wysiłek wsparcia profesjonalizmu w edukacji polegającego, jak już wspomniano, na krytycznej refleksji nad rzeczywistością szkolną i pozaszkolną, analizie danych, podejmowaniu decyzji opartych na wiedzy i wprowadzaniu ich w życie. Budowanie profesjonalizmu dzięki ewaluacji to długotrwały proces, który powinien toczyć się we współpracy i dotyczyć istotnych aspektów funkcjonowania szkoły.

⁹ Sądząc po wynikach ewaluacji, zwłaszcza ten drugi postulat – równość – sprawia wyraźną trudność. Polska szkoła to szkoła dobra, a często i przyjazna dla większości uczniów i uczennic, niestety nie dla wszystkich. Prawie w każdym zagadnieniu poruszonym przez ewaluację można stworzyć „raport mniejszości” o uczniach stanowiących 5%, 10%, 15% czy 20% szkolnej społeczności, którzy w zależności od pytania obawiają się czegoś, nie znajdują pomocy, nudzą się, nie uczą itp. To zadanie na dziś – rozpocząć pracę na obrzeżach szkolnej rzeczywistości, wśród grup często niezauważanych, tak aby szkoła była dobra dla wszystkich, a nie tylko dla większości.

POTENCJAŁ EWALUACJI A JEJ PRAKTYCZNE WYKORZYSTANIE

Wprowadzanie dialogicznej ewaluacji do systemu edukacji okazało się trudnym zadaniem. Przede wszystkim dlatego, że inicjatywa ta stała się zmianą kulturową. System przez lata przyuczony do centralizacji, hierarchicznych relacji i struktur, braku otwartej rozmowy, działania przez biurokratyczne rytuały i produkcje sprawozdań czy też poruszania się z łatwością w świecie pozorów (i stosowania takiego języka) z dnia na dzień został postawiony przed koniecznością prowadzenia otwartego, szczerego dyskursu, partnerstwa i całkowitej transparentności. Było to (i wciąż pozostaje) wyzwaniem dla większości grup, zarówno dla wizytatorów, jak i nauczycieli czy dyrektorów. Łatwiejsze okazało się dla uczniów, którzy często wypowiadają się o swoich szkołach zupełnie odmiennie niż ich rodzice i pracownicy szkół.

Przyglądając się szkolnej rzeczywistości i podejściu do ewaluacji, często można zauważyć różne sprzeczne ze sobą zjawiska. Powszechne jest na przykład silne przekonanie, że warto, a nawet należy prowadzić ewaluację, chociaż najczęściej myśli się raczej o kontroli, która ma możliwość stosowania narzędzi przymusu bądź karania. Tu widać, że ustalenie przydatnych celów ewaluacji w edukacji i przekonanie do nich osób związanych z systemem oświatowym, a widzących w ewaluacji narzędzie rozliczania, nie zaś rozwoju, to wciąż aktualne zadanie. Biurokratyczna tradycja,



Rysunek 1. Czynniki decydujące o stopniu wykorzystania potencjału ewaluacji w praktyce

Źródło: opracowanie własne.

nierówne relacje, stereotypy i stosowany język bardzo utrudniają uwzględnianie różnych perspektyw wyłaniających się z powodu zaangażowania wielu partnerów (co jest jednym z najważniejszych założeń tej ewaluacji). Chociaż większość osób biorących udział w ewaluacji to ludzie myślący i zdolni do uczenia się, różnorodność głosów skutkuje sporą trudnością w analizie danych i generuje swoisty szum informacyjny. Oczywiście można sobie z tym poradzić przez kształtowanie odpowiednich postaw i dobre przygotowanie do ewaluacji. Niestety bardzo często wciąż silne strategie rywalizacyjne i obronne, skupianie się na „przetrwaniu ewaluacji” rozumianej wyłącznie jako zbieranie danych utrudniają wprowadzenie pozytywnych wzorców i otwartość.

Aby odpowiednio wykorzystać ewaluację do rozwoju i korzyści polskiego systemu oświatowego, ale przede wszystkim po to, by mieć wpływ na samą ewaluację – jej jakość, skuteczność i przydatność – konieczne jest uświadomienie, od jak wielu czynników ona zależy. System ewaluacji oświaty daje szansę na racjonalne i adekwatne zarządzanie szkołami i placówkami oświatowymi, ale tylko pod warunkiem, że będzie się go modyfikowało nie tylko pod względem metodologicznym czy proceduralnym. Najważniejsze, aby w zrównoważony sposób poddawać refleksji, i próbować na nie wpływać, wszystkie czynniki decydujące o tym, w jakim stopniu wykorzystamy potencjał ewaluacji (zob. rysunek 1).

Jednym z podstawowych czynników decydujących o tym, w jaki sposób wykorzystuje się i organizuje ewaluację w edukacji, jest agenda polityczna. To, jakie są aktualne trendy, co politycy, zarówno w kraju, jak i na arenie międzynarodowej, uznają za istotne, jakie ugrupowania mają przewagę i o co naprawdę chcą się zmagać z przeciwnikami politycznymi. Z tego wynikają uwarunkowania prawne, a właściwie ich modyfikacje czy też całkowicie nowe inicjatywy ustawodawcze. Bardzo często chór ekspertów zapomina o tym, że praktyka ewaluacji czy też funkcjonujące rozwiązania to konglomerat decyzji, ustępstw, zwycięstw i porażek negocjacyjnych – cechą charakterystyczną systemów demokratycznych jest fakt, że właściwie wszystkie wprowadzane w życie decyzje nie są odzwierciedleniem pierwotnej inicjatywy, ale rezultatem długiego procesu deliberacji.

Czynniki z innej sfery to modele teoretyczne, czyli dominujące prądy naukowe w myśleniu o danym zagadnieniu (bardzo często wspierane badaniami i publikacjami), oraz modele mentalne, czyli przekonania o tym, jak jest, głoszone przez praktyków, decydentów czy odbiorców pewnych usług. Kiedy modele teoretyczne i mentalne są spójne, łatwiej wprowadzać zasadnicze zmiany, gdy zaś pokazują raczej odmienne stany świadomości, zmiany i reformy są znacznie trudniejsze. W Polsce modele mentalne utwierdzające w przekonaniu, że ewaluacja to przede wszystkim zbieranie informacji po to, aby kogoś pochwalić lub ukarać, zdecydowanie utrudniają pielęgnowanie ewaluacji dialogicznej. Warto sobie uświadomić, jak bardzo skomplikowany jest społeczny świat wpływający na rozumienie, prowadzenie i odbiór ewaluacji. To, jak bardzo zróżnicowane grupy biorą udział w tym procesie – nauczyciele i dyrektorzy, uczniowie, pracownicy samorządów i kuratoriów, media,

naukowcy i inni eksperci, politycy różnych szczebli, społeczność lokalna, krajowa i międzynarodowa – wpływa przecież na ostateczny kształt ewaluacji.

Rezultatem określonych działań politycznych, uwarunkowań prawnych, modeli teoretycznych i mentalnych są bardzo konkretne rozwiązania organizacyjne i metodologiczne oraz indywidualne czy też organizacyjne strategie przyjmowane przez ewaluujących i ewaluowanych w celu poradzenia sobie z przypisanymi zadaniami. To kolejna grupa czynników decydujących o tym, w jakim stopniu wykorzystamy rozwojowy potencjał ewaluacji. Fakt, że ewaluacja jest prowadzona przez organy władzy, a nie przez niezależnych ekspertów czy ośrodki badawcze, ma przecież wpływ na to, w jaki sposób zarządza się tym procesem, ale prawdopodobnie ma również wpływ na wyniki ewaluacji, a przede wszystkim ich odbiór w szkołach. To, że dopuszcza się badania jakościowe, a nie pozostaje tylko przy quasi-audytowych metodach ilościowych, zmienia zupełnie sposób analizy, komunikacji, myślenia i stosunek odbiorców do danych. W konsekwencji wszyscy zaangażowani muszą podjąć decyzję, w jakiej relacji ustawią się wobec ewaluacji.

Te wszystkie czynniki kształtują rzeczywistość i kulturę ewaluacji w edukacji, a jednocześnie same ulegają wpływom tej kultury – kultury niezwykle silnej, budowanej przez lata i często bezrefleksyjnie wzmacnianej. Nie apeluję tu o natychmiastową zmianę, gdyż to niemożliwe, ale zachęcam do refleksji nad tym, jakie siły decydują o naszej kulturze pracy, jakie są ich (tych sił) konsekwencje i od czego przede wszystkim powinniśmy rozpocząć, jeśli jednak zamierzamy wprowadzić jakieś zmiany.

Konieczna jest tutaj ciągła rozmowa, gdyż warto, zastanawiając się nad polskim systemem ewaluacji, wiedzieć, jakie są nasze intencje. Czy to, co robimy, to efekt reagowania na najnowszą wiedzę, czy może tylko nasza intuicja, czy też aktualna moda? Czy to działanie wyłącznie polityczne, związane z konkretnym nurtem, czy jednak pragmatyczne, wynikające z konkretnych założeń związanych z rozwojem edukacji? Projektowaliśmy ewaluację rozwojową, uprawniającą, kształtującą nawyk refleksji, dialogu i brania odpowiedzialności za czyny i słowa, uznając, że rozliczanie to za mało, aby dać szkołom impuls jakościowy, zmieniający skostniały świat organizacyjny.

Jednym z takich impulsów może być opowieść, która kryje się w raportach ewaluacyjnych. Raporty te trudno się porównuje, nie dają prostych odpowiedzi (i całe szczęście) na tradycyjne pytanie: kto jest lepszy? Czytelników raportu jest i może być wielu, a każdy czyta go z innego powodu. Naszym celem było przedstawić materiał do wspólnych rozważań nad tym, na jakim etapie dana instytucja się znajduje i dokąd chce się udać. To wymaga (ponownie) wysiłku.

Edukacja to obszar działalności politycznej i sporów ideologicznych. Tym samym taka będzie też natura ewaluacji w edukacji, co w żadnym stopniu nie umniejsza jej wagi – tak po prostu jest i chcąc działać na rzecz edukacji, powinniśmy zaakceptować stanowisko Henry'ego Giroux¹⁰, że edukacja to działanie moralne i polityczne pokazujące wizję życia społecznego, przyszłość jednostek i grup, więc trzeba ożywić relacje między demokracją, etyką i polityką. Edukacji potrzebny jest nowy język (polityczny i pedagogiczny), który

¹⁰ H.A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, Critical Pedagogy Today Series, Continuum International Publishing Group, New York–London 2011.

umożliwi reakcję na zmieniające się kontekst i wyzwania. Konieczne jest zrozumienie, że bardziej istotny jest dla niej język polityki (i władzy) niż język technologii i metodologii.

Nieunikniony konflikt ideologiczny opiera się na dwóch podstawowych, ale sprzecznych założeniach. Jedno z nich głosi, iż szkoła powinna realizować politykę państwa, a dyrektorzy i nauczyciele są urzędnikami wprowadzającymi odgórne zalecenia; drugie natomiast, że szkoła musi skupić się na rozwoju i potrzebach uczniów, a najlepiej zrobić to autonomicznie, kierując się kompetencjami i doświadczeniem dyrektorzy i nauczyciele. Próbuąc gasić ten konflikt, proponujemy w ewaluacji perspektywę zewnętrzną i wewnętrzną. Ich pogodzenie jest trudne, ale nie niemożliwe. Musimy jednak przestać się bać rozmawiać o rzeczach trudnych, ukrywać sprawy niewygodne, unikać informacji o błędach. Aby się uczyć, powinniśmy zacząć wykonywać porażki i mądrze się spierać o to, co istotne.

DYLEMATY EWALUACJI

Efektywne podejście w ewaluacji polega na poprawianiu tego, co możemy poprawić, i poszukiwaniu informacji, a nie błędów, za które można by ukarać. Co zrobić, aby się nauczyć, że gdy ktoś nie daje sobie rady ze swoimi zadaniami, to potrzebuje pomocy, a nie nagany? Lepiej jest zastanawiać się nad tym, jak budować systemy wsparcia niż rozliczania. Konieczne jest więc angażowanie wszystkich w proces decyzyjny, ponieważ demokracja to nie mówienie prawdy przez kogoś, kto wie najlepiej, ale jej wspólne ustalanie. Ważne jest, aby budować i chronić relacje z innymi, pamiętać też, że wszelkie procedury są raczej kierunkowskazem, nie kagańcem, zaś stosowanie się do zasad etycznych pomaga w wywiązywaniu się z obowiązków, a nie utrudnia ich wykonywanie. Osoby, którym ewaluacja nie przeszkadza, a właśnie pomaga w rozwoju, to nie pracownicy techniczni czy urzędnicy gotowi do wykonywania prostych poleceń, ale profesjonaliści działający jak kreatywni badacze rozwiązujący problemy.

Ci profesjonaliści zarówno doskonalą swe praktyczne umiejętności, jak i angażują się w teoretyczne rozważania na temat współczesnej edukacji i ewaluacji edukacji. Posiadają umiejętność stawiania trudnych pytań i dyskusowania nad kluczowymi dylematami stojącymi przed osobami odpowiedzialnymi za kierunek rozwoju systemu ewaluacji w Polsce.

Wśród pytań, które należy dziś postawić, znajduje się oczywiście to podstawowe: czy prowadzić ewaluację w polskich szkołach? Natychmiastowa odpowiedź brzmi: tak, ale po chwili zastanowienia trzeba jeszcze odpowiedzieć na pytanie: ale jaką? Co z wizją ewaluacji? W jakim celu jest prowadzona? Czy uda się odejść od rozumienia ewaluacji jako formy rozliczania, a nawet opresji wobec nauczycieli i dyrektorów, a całkowicie skoncentrować się na rozwoju? Barber¹¹ wierzy, że można utrzymać równowagę mię-

¹¹ M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey & Company 2010.

dzy rozliczaniem a upelnomocnianiem nauczycieli, ja widzę konieczność skoncentrowania ewaluacji na procesie uczenia się i potrzebę inwestowania w ludzi – systemowo, nieustannie i bezwarunkowo. Konieczne jest pielęgnowanie obu form ewaluacji, ponieważ szkołom potrzebna jest zarówno ewaluacja zewnętrzna, jak i wewnętrzna.

Inne ważne pytanie dotyczy lęku wiążącego się z sytuacją nadzoru czy oceny. Jak kształtować język, którym się posługujemy? Dzisiaj to właśnie sposób mówienia o ewaluacji wzmacnia lęk. Czy jest on potrzebny szkole? Jaka jest funkcja lęku? Czy służy on do utrzymania dyscypliny? To błąd. W atmosferze strachu i braku zaufania nie ma miejsca na uczenie się!

Jak zadbać o wartości, których wspieranie głosimy? Czy można unikać rozmów o nich? Nie można, a nawet nie wolno, ponieważ nie istnieje coś takiego jak aksjologiczna próżnia. Jeśli nie zadamy o wartości pożądane, pojawiają się w naszym życiu wartości inne, niekoniecznie spójne z naszymi potrzebami. Jeśli nie podejmiemy wysiłku w celu pokazania tego, co jest naprawdę ważne, będziemy działać dla spraw nieważnych. Widać to zresztą we współczesnym świecie: gdy nie dba się o współpracę, pojawia się rywalizacja; kiedy brakuje wolności, zastępuje ją konsumpcja; gdy znika autonomia i odpowiedzialność, ich miejsce zastępuje kontrola; bez partnerstwa mamy hierarchię i posłuszeństwo, a bez zaufania manipulację i pogoń za miejscami w rankingach. Musimy o tym mówić głośno, bo poprawianie ewaluacji powinno obejmować nie tylko metodologię badania, ale również sferę wartości, świadomości i teorii.

Odpowiedzmy sobie na pytania, czy cenimy demokratyczność i transparentność w szkole, gdzie jest miejsce dla autonomii w ewaluacji zewnętrznej, jak z tą autonomią łączy się odpowiedzialność i uczciwość, ile wolności powinni mieć nauczyciele w decydowaniu o szkole. Zastanówmy się, jakie są oficjalne cele systemu, ale też jaki jest ukryty program szkoły. Jeśli to zrobimy, jeżeli odpowiemy na te i podobne pytania, będziemy gotowi do podejmowania decyzji na temat systemu ewaluacji oświaty w Polsce.

Należy pamiętać, że ten system stanowi pewną całość, strategię dbania o jakość uczenia się i nauczania oraz prowadzenia polityki oświatowej. Jej (całości) integralnymi elementami, oprócz zbierania i analizowania danych, są wymagania państwa wobec szkół i placówek, sposób wykorzystania rezultatów ewaluacji na poziomie pojedynczych instytucji i całego systemu, ale też organizacja procesu ewaluacji i decyzje o tym, kto go prowadzi.

ZAKOŃCZENIE: DIALOG EGZYSTENCJALNĄ KONIECZNOŚCIĄ

Aby żyć, ludzie muszą działać wspólnie, ponieważ wspólnie budujemy nasz świat – tworzymy rzeczywistość. Codzienne akty komunikacji, interakcji, działań, myśli, refleksji tworzą jej (rzeczywistości) tkankę¹². Nic nie jest prawdziwe, dopóki ludzie nie

¹² P.I. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

zgoda się, że to coś jest prawdziwe. Dzięki nazywaniu świata zmieniamy go, dlatego musimy rozmawiać – dialog jest egzystencjalną koniecznością¹³.

Ewaluacja umożliwia ten dialog i musimy z tej okazji skorzystać, nie mamy innego wyjścia, nie da się dziś naprawiać świata i edukacji w pojedynkę i dzięki intuicji. Potrzebujemy wspólnoty, która weźmie na siebie tę odpowiedzialność. Niestety samo stworzenie systemu ewaluacji oświaty niczego nie gwarantuje – to tylko pierwszy krok. Ewaluacja to niezwykle narzędzie służące uczeniu się, ale nie może zostać zredukowana do zbierania danych i przekazywania informacji. System ewaluacji nie zmieni niczego tylko dlatego, że istnieje. Niezbędne jest zaangażowanie, współpraca, wzajemne wsparcie, dialog i wiara w ludzi. Szkoły muszą koncentrować się na potrzebach uczniów i jednocześnie brać pod uwagę krajową politykę, natomiast państwowe standardy powinny elastycznie uwzględniać potrzeby i pożądane kierunki rozwoju szkół (uczniów i nauczycieli). Jak widać, ewaluacja tak wysokiej jakości, ułatwiająca uczenie się oraz budowanie kultury refleksji, to wyzwanie.

W świecie, w którym do opisu szkolnej rzeczywistości wykorzystuje się język testów oraz panuje obsesja porównań jednostek, instytucji i krajów, a nadrzędnym kryterium jakości zarządzania jest kryterium ekonomiczne, zaproponowano inne podejście. Do tej pory szkoła była czarną skrzynką przechowującą trudno dostępne dane. Wiadomo było, co inwestujemy i otrzymujemy w zamian, ale nie wiadomo było, co dzieje się w środku, można było ignorować procesy wewnętrzne. Ewaluacja to zmieniła. Ewaluacja edukacji w Polsce zaprasza wszystkich do rozmowy o tym, co widzą, myślą i czują w związku ze szkołą, z którą są związani. Można to dobrze wykorzystać.

BIBLIOGRAFIA

- Berger P.I., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Dahler-Larsen P., *The Evaluation Society*, Stanford University Press 2012.
- Delors J., *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
- Freire P., *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York–Oxford 2001.
- Giroux H.A., *On Critical Pedagogy*, Critical Pedagogy Today Series, Continuum International Publishing Group, New York–London 2011.
- Mourshed M., Chijioke Ch., Barber M., *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, McKinsey & Company 2010.
- OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing 2011.

¹³ P. Freire, *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York–Oxford 2001.

OECD, *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris 2013.

Olejniczak K., Ferry M., *Ewaluacja w praktyce sektora publicznego* [w:] *Ewaluacja jako standard zarządzania w sektorze publicznym*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2008.

Simons H., *Polityczne implikacje teorii ewaluacyjnych. Przybliżenie problemu* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

HENRYK MIZEREK

DYSKRETNY UROK EWALUACJI – CZY ON JESZCZE DZIAŁA?¹

A b s t r a k t:

Zadaniem, jakie postawił sobie autor tego szkicu, jest próba identyfikacji barier, które utrudniają upowszechnianie się współczesnych dyskursów ewaluacji edukacyjnej w praktyce oświatowej. Artykuł prezentuje zróżnicowaną paletę podejść, nurtów i modeli ewaluacji traktowanej jako specyficzny rodzaj stosowanych badań społecznych. Drugą warstwą tekstu jest propozycja potraktowania praktyki ewaluacyjnej jako refleksji nad wartością podejmowanych działań. Prezentowane tu analizy kończy dyskusja nad warunkami brzegowymi, które trzeba spełnić, by tworzony system ewaluacji oświaty w Polsce sprzyjał wprowadzaniu projakościowych zmian w edukacji.

WSTĘP

Przyglądając się kondycji ewaluacji w Polsce z perspektywy wczesnego lata 2015 roku, widać wyraźnie, że wiążą się z nią dwa problemy. Pierwszy z nich odnosi się wprost do znaczeń, w jakich nadal używa się terminu „ewaluacja” w toczonych licznie debatach. Proces otwierania się na nowe nurty w teorii i praktyce badań ewaluacyjnych jest bardzo powolny. W rezultacie trudno jest mówić o pełnym i sensownym wykorzystaniu ogromnego już dzisiaj dorobku i doświadczeń z zakresu zastosowań ewaluacji w procesie zmiany edukacji.

Ewaluacja, z racji skomplikowanej, często paradoksalnej natury opisywanych przez nią zjawisk, z trudem poddaje się próbom ujęcia w ramy jednej, niebudzącej wątpliwości definicji. Często trudno ustalić, co ma na myśli ten, który posługuje się terminem „ewaluacja”.

Drugi problem wiąże się z trudnościami z implementacją w praktyce edukacyjnej rozwiązań, do których – jak sądzę – warto się odwołać, by mieć poczucie, że ewalu-

¹ Tekst powstał na bazie wcześniej opublikowanego artykułu. Por. H. Mizerek, *Dyskretny urok ewaluacji* [w:] *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

acja rzeczywiście pomaga przygotować przemyślaną, wychodzącą naprzeciw wyzwaniom współczesności, możliwą do wdrożenia innowację.

W niniejszym szkicu podejmuję próbę analizy zasygnalizowanych wyżej kwestii.

CZYM W ISTOCIE JEST EWALUACJA?

Łatwiej jest odpowiedzieć na pytanie, co nie jest ewaluacją, niż opisać jej istotę. Szczególnie w sytuacji, gdy na naszych oczach upowszechnia się ciekawa praktyka, którą można nazwać „wymyślaniem ewaluacji na nowo”. Praktyki tego rodzaju wywodzą się z przekonania, że lepiej jest zaufać tym sugestiom, które z ewaluacją mają niewiele wspólnego, niż tym, które oddają jej istotę. Zwróćmy uwagę na kilka poruczających przykładów.

Pierwszym z nich jest znaczenie ewaluacji, jakie sugeruje *Słownik języka polskiego*. Pod hasłem „ewaluacja” czytamy: „ustalanie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie”². Warto zwrócić uwagę na dwa aspekty cytowanej definicji. Pierwszy z nich to sugestia, iż ewaluacja nie jest procesem, lecz raczej jednorazowym aktem „ustalania wartości”. Kolejny aspekt jest może bardziej zastanawiający. W definicji pojawia się termin „ceny”. Ewaluacja – jak zdaje się sugerować autor hasła – jest swoistym elementem „gry rynkowej”, terminem z dziedziny ekonomii, albowiem – jak czytamy dalej – można na przykład „ewaluować obiekty zabytkowe”. Można by sądzić zatem, że sztuka ewaluacji sprowadza się do ustalania ceny (wartości) czegoś, co z natury rzeczy ceny nie ma. Nawiasem mówiąc, w powszechnym rozumieniu ewaluacja jest utożsamiana z ocenianiem lub – dla ostrożniejszych – „szacowaniem wartości”. W obszarze edukacji taki pogląd zdaje się wspierać swoim autorytetem Krzysztof Kruszewski, który we wstępie do tłumaczonej przez siebie pracy J. MacBeatha, M. Schratza, D. Meureta i L. Jakobsena *Czy nasza szkoła jest dobra?* pisze: „niepotrzebnie używamy ewaluacji, skoro mamy ocenianie, chyba że jako synonimu lub w nazwach złożonych”³.

Na czym polega problem? Otóż, idąc tropem Anny Brzezińskiej, która proponuje odwołanie się do źródłosłowu terminu „ewaluacja”, dochodzimy do zaskakujących – w pierwszej chwili – wniosków. Autorka cytuje hasło „ewaluacja” zawarte w *Słowniku łacińsko-polskim*. Znajduje w nim takie oto sformułowania: „e-valesco, -ere, -ui – stawać się silnym, potężnieć” (wydanie z 1988 roku) oraz „evaeleo, -ere – móc, zdołać; e-valesco, -ere, -ui – wzmocnić się, nabrać siły, spotężnieć; móc, być zdolnym, zdołać,

² *Słownik języka polskiego*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 562. Cytowane sformułowanie jest dokładnym powtórzeniem definicji ewaluacji zamieszczonej w *Słowniku wyrazów obcych* Michała Arcta z roku 1928 (54 lata później!).

³ J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003, s. 9.

potrafić”⁴. I gdzie tu ocenianie? Opisany wyżej zabieg A. Brzezińskiej znakomicie ilustruje pułapkę, w jaką wpada każdy, kto zbyt zaufa potocznym konotacjom obco brzmiących terminów. Naturalną, jednak niestety często szkodliwą praktyką jest tendencja do „oswajania” nowych terminów poprzez nadawanie im znaczeń bardzo odległych od tych, które miały pierwotnie w języku, z którego się wywodzą. Może rzeczywiście przyjemnie jest zastąpić niezbyt lubiane ocenianie neutralnie brzmiącą ewaluacją. Dodaje to powagi „oceniaczowi”. Ponadto może on występować w dyskretniej aurze tajemniczości. Czy jednak ma się to odbywać kosztem terminu, który ma swoje ugruntowane znaczenie w bogatej, liczonej w dziesięciolecia tradycji badań i studiów ewaluacyjnych?

Czym zatem jest ewaluacja? Jak używać tego terminu, nie ulegając pokusom i podszeptom, których ilustracją są wyżej przytoczone przykłady? Bez ryzyka nadmiernych uproszczeń można sensownie mówić o ewaluacji w dwu znaczeniach. W pierwszym z nich ewaluacja jest definiowana jako specyficzny rodzaj stosowanych badań społecznych. W drugim, równie uprawnionym znaczeniu można traktować ją jako refleksję nad wartością działania.

EWALUACJA JAKO RODZAJ STOSOWANYCH BADAŃ SPOŁECZNYCH

Badania ewaluacyjne sięgają początków XX wieku – w edukacji badania takie rozpoczęto w USA w latach pięćdziesiątych. W okresie ponad półwiecza dokonała się ewolucyjna zmiana sposobu rozumienia istoty, zadań oraz funkcji ewaluacji w procesie zmiany społecznej. Warto ją w tym miejscu prześledzić, tym bardziej że zabieg taki może pomóc lepiej zrozumieć jej istotę. W latach pięćdziesiątych bardzo dużą popularność zyskała definicja ewaluacji sformułowana przez Ralphego Tylera. Jego zdaniem jest to „proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele edukacyjne są rzeczywiście realizowane”⁵. Tego typu rozumienie akcentuje silnie konkluzywne funkcje ewaluacji. Zdaniem cytowanego autora ma ona być skierowana na opis efektów edukacyjnego działania (np. programu nauczania), najlepiej w języku i przy użyciu „obiektywnych” wskaźników oraz testów. Ewaluator miałby występować w roli eksperta posługującego się trafnymi i rzetelnymi narzędziami pomiaru. Wynikiem ewaluacji byłaby matematyczna różnica między założonym celem a osiągniętym, rzeczywistym efektem. Przy okazji warto zauważyć, że w ujęciu R. Tylera ewaluacja nie jest tożsama z oceną. Jest ona procesem, który miałby dostarczyć informacji będących podstawą do oceny. Jednak rzadko kiedy

⁴ A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000, s. 94.

⁵ R. Tyler, *Basis Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1950, s. 69.

ewaluator formułuje oceny. Ocenianie należy do osób do tego powołanych – nadzoru pedagogicznego, kierownictwa, polityków, sponsorów itp.

Współcześnie w Polsce w podobnym, aczkolwiek nie tożsamym, duchu zdaje się pojmować ewaluację Bolesław Niemierko. Proces ewaluacji określa on „czasem rozliczeń”, „sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów”⁶.

Innym, szeroko współcześnie akceptowanym sposobem rozumienia ewaluacji jest definicja zaproponowana przez Lee Cronbacha na początku lat sześćdziesiątych, która sugeruje, iż istota ewaluacji sprowadza się do dostarczania danych potrzebnych do podjęcia decyzji. Podobnie ewaluację traktuje Helen Simons, podkreślając, iż jest ona „procesem poszukiwania, gromadzenia i komunikowania w sposób jawny informacji mających pomóc w podejmowaniu decyzji”⁷. Warto zauważyć, że mamy tutaj do czynienia z istotną zmianą, w porównaniu z modelem R. Tylera, w sposobie ujmowania zakresu pojęcia ewaluacji. Informacje dostarczane przez ewaluatora nie dotyczą jedynie efektów działania, lecz znacznie częściej jego przebiegu (procesu). Zmienia się również jego rola. Rezygnuje z pozycji eksperta, stając się badaczem zjawisk społecznych. Badaczem, który nie obawia się wnikać w świat subiektywnych ludzkich odczuć – tych zwłaszcza, które nie dają się wyrazić w postaci psychometrycznych, „obiektywnych” danych. Mamy tutaj zatem do czynienia z ewaluacją skierowaną na „konkret” subiektywnego, ludzkiego doświadczenia, możliwą dzięki odwołaniu się do naturalistycznego, jakościowego podejścia metodologicznego. Podejście to rezygnuje z odpowiedzi na pytanie: „czy program jest dobry?” na rzecz kwestii: „jak odbierają go (jaką wartość przypisują mu) ludzie, którzy są jego realizatorami i adresatami?”.

Przytoczone wyżej wątki odnoszą się wprost do toczącego się współcześnie sporu o charakter ewaluacji. Można go wyrazić w postaci pytania o miejsce osądu w raporcie ewaluacyjnym. W nowszych pracach Lee Cronbacha, Roberta Stake’a czy Michaela Pattona wyraźnie kwestionuje się eksponowanie jej funkcji osądzących. Przestaje ona być definiowana jako „systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu” lub ujmowana jako zdawanie relacji o „mocnych” i „słabych” stronach jakiegoś działania. Jak pisze L. Cronbach, ewaluacja sprowadza się do „systematycznego badania zdarzeń, które mają miejsce w ramach aktualnie realizowanego programu lub stanowią jego konsekwencję – badania te mają przyczynić się do usprawnienia zarówno tego programu, jak i innych, stawiających te same cele ogólne”⁸. Co więcej, ewaluatora postrzega się jako „edukatora, którego sukces należy szacować według tego, czego nauczą się inni”, a nie „arbitra sportowego, który został wynajęty po to, aby zdecydować, kto ma rację, a kto jej nie ma”⁹. W takiej właśnie perspektywie metodologicznej mieści się również propozycja A. Brzezińskiej, dla której ewaluacja jest to „proces zbierania informacji

⁶ B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 168.

⁷ H. Simons, *Samoevaluacja szkoły* [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 59.

⁸ Cyt. za: D. Nevo, *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 57.

⁹ *Ibidem*, s. 53.

o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia założonych efektów”¹⁰.

Z powyższej, z konieczności skrótowej, analizy historycznej łatwo wysnuć wniosków, iż mimo toczonych sporów o zakres i treść pojęcia „ewaluacja” wątpliwości nie budzi fakt jej traktowania jako specyficznej odmiany stosowanych badań społecznych. Ten aspekt *explicite* bądź *implicite* jest i był obecny w każdym ze współczesnych modeli i ujęć ewaluacji. Z tego punktu widzenia można mówić obecnie o pokaźnym już dorobku w zakresie metodologii badań ewaluacyjnych. Dotyczy on zarówno metod zbierania i analizy danych¹¹, kwestii projektowania badań w ramach poszczególnych modeli i form ewaluacji¹², jak i pogłębionej dyskusji odnoszącej się wprost do kwestii z zakresu filozofii i socjologii nauki¹³.

Warto również dodać, iż współczesne badania ewaluacyjne prowadzone są w ramach czterech konkurujących ze sobą paradygmatów – postpozytywizmu, konstruktywizmu, pragmatyzmu oraz nawiązującego do teorii krytycznej paradygmatu transformatywnego¹⁴.

Ewaluacje postpozytywistyczne respektują wszelkie założenia ontologiczne, epistemologiczne, antropologiczne oraz aksjologiczne paradygmatu, który w polskiej literaturze metodologicznej określany jest jako empiryczne badania ilościowe¹⁵. Zadaniem ewaluacji jest tutaj ustalenie, do jakiego stopnia założone w programie cele zostały osiągnięte. Uwaga badaczy kieruje się na dające się opisać w postaci wyników pomiaru „skutki interwencji społecznych”¹⁶. Kryteriami ewaluacji są najczęściej efektywność i skuteczność. Ustala się je, sięgając po modele badawcze oparte na logice eksperymentu, wykorzystując arsenał – wzorowanych na naukach przyrodniczych – technik i narzędzi badawczych, w tym szczególnie standaryzowanych testów. Celem ewaluacji

¹⁰ A. Brzezińska, *op. cit.*, s. 94.

¹¹ Jako przykłady można tu przytoczyć wiele bardzo przydatnych w praktyce publikacji. Por. M.Q. Patton, *How to use Qualitative Methods in Evaluation*, Sage Publications, Newbury Park–London–New Delhi 1987; M.E. Henerson, L.L. Morris, C.T. Fitz-Gibbon, *How to Measure Attitudes*, Sage Publications, Newbury Park–London–New Delhi 1987. Również w Polsce pojawiły się wartościowe publikacje z tego zakresu. Można wymienić np. ostatnio wydaną pracę B. Zamorskiej i S. Krzychały: *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

¹² Por. J.M. Owen, P.J. Rogers, *Program Evaluation. Forms and Approaches*, Sage Publications, London–Thousand Oaks–New Delhi 1999; B.M. Stecher, W.A. Davis, *How to Focus Evaluation*, Sage Publications, Newbury Park–London–New Delhi 1987; R.A. Berk, P.H. Rossi, *Thinking about Program Evaluation*, Sage Publications, London–Thousand Oaks–New Delhi 1999.

¹³ Por. E.R. House, *Evaluating with Validity*, Sage Publications, Beverly Hills, C.A 1980; E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1981; H. Simons, *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, Sage Publications, London–New York–Philadelphia 1987; E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, London 1989.

¹⁴ Por. D. Mertens, *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*, Sage Publications, Los Angeles–London–New Dehli–Singapore–Washington, DC 2010, s. 55–67.

¹⁵ Por. S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 48–52.

¹⁶ Por. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

jest dostarczenie „twardych” danych umożliwiających zainteresowanym wyrobienie sobie sądu na temat wartości efektów poddawanych ewaluacji programów.

Ewaluacje prowadzone w ramach paradygmatu konstruktywistycznego mają znacznie skromniejsze tradycje niż te mieszczące się w ramach wcześniej omawianego paradygmatu postpozytywistycznego. Uznaje się, że inspiracji dla powstania i rozwoju ewaluacji sięgającej po epistemologiczne i metodologiczne założenia konstruktywizmu dostarczyły prace R. Stake’a z początku lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia poświęcone ewaluacji reaktywnej (*responsive evaluation*)¹⁷. Były one punktem wyjścia do wypracowania modelu ewaluacji, którą Egon Guba i Yvonna Lincoln określili mianem ewaluacji czwartej generacji¹⁸. Jest to ewaluacja dialogiczna. Rolą ewaluatora jest tutaj nie tylko dostarczanie informacji, ale – przede wszystkim – inicjowanie dialogu w trakcie prowadzenia ewaluacji (np. dyskusja z zamawiającym nad kryteriami zamieszczonymi w projekcie ewaluacji) oraz komunikowanie jej wyników.

Badania ewaluacyjne w ramach opisywanego paradygmatu respektują ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne oraz metodologiczne założenia konstruktywizmu. Wiedza jest tu traktowana jako społecznie wytwarzany „konstrukt” podmiotów, które pełnią aktywną rolę w procesie badania. Zatem zadaniem badacza jest próba zrozumienia złożoności ludzkiego doświadczania świata z subiektywnej perspektywy podmiotów, które ów świat tworzą. W ewaluacji oznacza to konieczność rezygnacji z pozycji „wiedzącego lepiej” na rzecz procedur badawczych umożliwiających wniknięcie i zrozumienie sposobów, w jakie ludzie konstruują swój własny, w tym szczególnie aksjologiczny, porządek świata. W tej sytuacji nie ma „badanych”, są natomiast partnerzy. Wiedza zawarta w raporcie z badań ewaluacyjnych prezentuje zróżnicowane, podmiotowe oraz traktowane jako równoprawne perspektywy widzenia poddanego ewaluacji programu lub działania.

Ewaluacje w ramach paradygmatu pragmatycznego akcentują potrzeby osób zainteresowanych wynikami ewaluacji (*stakeholders*). Formułując cele, zadania oraz kryteria ewaluacji, badacze starają się przezwyciężać w sobie tendencję do postrzegania celów poddanych ewaluacji programów z własnej, subiektywnej perspektywy. Ewaluator wychodzi tutaj z założenia, że zamawiających nie interesują jego osobiste wartości, poglądy i przekonania. Ważne jest, by w trakcie prezentacji wyników ewaluacji umieć własne poglądy i przekonania „ująć w nawias” i nie „zaśmieszczać” nimi raportu. Wynika to po części z założeń ontologicznych tego paradygmatu, który – w opozycji do konstruktywizmu – zakłada, że istnieje jedna, obiektywna rzeczywistość, natomiast każdy z nas ma jej własne, indywidualne interpretacje. W badaniach korzysta się z wielu metod. Zbiera się dane zarówno jakościowe, jak i ilościowe. Kryterium doboru metod i źródeł danych jest ich użyteczność z punktu widzenia celów i zadań, jakie sformułowano w projekcie badawczym.

Najbardziej zróżnicowany wewnętrznie jest nurt badań ewaluacyjnych mieszczący się w, nawiązującym do teorii krytycznej, paradygmacie transformatywnym.

¹⁷ Por. R. Stake, *Standards-based and Responsive Evaluation*, Sage Publications, London 2004.

¹⁸ Por. E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation...*

Badania tego typu respektują wszelkie, opisane bardzo dobrze w polskiej literaturze metodologicznej, założenia ontologiczne i epistemologiczne paradygmatu radykalnego humanizmu¹⁹. W ewaluacji badania takie prowadzone są w ramach podejścia określanego jako ewaluacja inkluzyjna (*inclusive evaluation*)²⁰, deliberatywna ewaluacja demokratyczna (*deliberative democratic evaluation*)²¹, ewaluacja upełnomocniająca (*empowerment evaluation*)²², ewaluacja rozwojowa (*developmental evaluation*)²³, ewaluacja feministyczna (*feminist evaluation*)²⁴ oraz transformatywna ewaluacja uczestnicząca (*transformative participatory evaluation*)²⁵. Cechą łączącą wspomniane wyżej nurty jest przekonanie, że ewaluacja może służyć upełnomocnianiu uczestniczących w niej osób, w tym przede wszystkim badanych, jako podmiotów politycznych. Może być ona formą „udostępniania głosu milczącym” i okazją do ujawniania, traktowanych jako równoprawne, sposobów widzenia i wartościowania świata.

Potraktowanie ewaluacji jako specyficznej formy stosowanych badań społecznych oznacza, że w ich toku, odwołując się do bardzo zróżnicowanych założeń epistemologicznych i metodologicznych, gromadzi się wiedzę służącą działaniu. Do czego jednak sprowadza się specyfika badania ewaluacyjnego? Co różni rolę ewaluatora od roli diagnosty?

Z praktycznego punktu widzenia to, co specyficzne dla roli ewaluatora, można sprowadzić do kilku kwestii. Ewaluację prowadzi ten, kto:

- 1) definiuje swoją rolę jako generowanie i komunikowanie trafnych i rzetelnych informacji na temat wartości przypisywanej działaniu, które jest przedmiotem badania;
- 2) ma świadomość, że kompetencje metodologiczne konieczne do prowadzenia „zwykłych” badań stosowanych nie wystarczają w badaniach ewaluacyjnych; w pracy ewaluatora ważne są szczególnie kompetencje społeczne;
- 3) potrafi przekazać swoje ustalenia w sposób, który zachęci odbiorcę do refleksji i skłoni do podjęcia decyzji o projakościowej zmianie;
- 4) umie odróżnić ewaluację od oceniania, inspekcji, kontroli, audytu, akredytacji i innych form sprawowania zewnętrznego nadzoru;
- 5) przyjmie do wiadomości, że ewaluacja z racji swoich licznych uwikłań etycznych i politycznych stanowi rodzaj „zajęcia dla sapersa”.

¹⁹ Por. R. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania conceptualnych map teorii i paradygmatów* [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE Warszawa 2000, s. 67–96.

²⁰ Por. D. Mertens, *The Inclusive View of Evaluation: Vision for the New Millenium* [w:] *Evaluating Social Programs and Problems. Visions for the New Millennium*, ed. S.I. Donaldson, M. Scriven, Sage Publications, London and New York 2003, s. 91–107.

²¹ Por. E.R. House, K.R. Howe, *Deliberative Democratic Evaluation* [w:] *Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion Dialogue, and Deliberation*, ed. K.E. Ryan, L. DeStefano, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1999, s. 3–12.

²² Por. D.M. Fetterman, A. Wandersman, *Empowerment Evaluation: Yesterday, Today, and Tomorrow*, „American Journal of Evaluation” 2007, s. 179–198.

²³ Por. M.Q. Patton, *Developmental Evaluation*, „Evaluation Practice” 1994, nr 15, s. 311–320.

²⁴ Por. D. Seigart, S. Brisolara, *Feminist Evaluation: Explorations and Experiences*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2002.

²⁵ Por. *Participatory Evaluation in Education*, ed. J.B. Cousins, L. Earl, The Falmer Press, London 1995.

EWALUACJA JAKO REFLEKSJA

Podstawowym zadaniem ewaluacji jest gromadzenie i komunikowanie wiedzy pozwalającej na sensowne orzekanie o wartości działania. Wiedza taka, którą gromadzi się, respektując surowe rygory metodologiczne obowiązujące w naukach społecznych, spełnia wiele funkcji²⁶. Spośród nich najważniejszą jest dostarczanie danych do refleksji.

Refleksja, rozumiana jako namysł nad działaniem, karmi się danymi pochodzącymi z wielu źródeł – w tym także z ewaluacji. Co więcej, jeśli ewaluacja ma mieć jakiś głębszy sens, to refleksja powinna stać się nie tylko następstwem, ale wręcz częścią procesu badania ewaluacyjnego. Można zatem potraktować ewaluację jako **proces odkrywania wartości** (często ukrytych) w ludzkim działaniu.

Namysł nad wartościami tkwiącymi w działaniu, odkrywanie tychże wartości staje się w takim rozumieniu immanentną cechą ewaluacji. Warto jednak przy tej okazji rozstrzygnąć dwie kwestie. Pierwszą z nich jest pytanie o rodzaj refleksji, którą wyzwała ewaluacja. Drugą – stale diskutowany i daleki od rozstrzygnięcia – problem różnic między ewaluacją a ocenianiem.

Refleksja jest specyficznym rodzajem myślenia nad działaniem. Jej przedmiotem może być działanie przeszłe (refleksja retrospektywna), przyszłe (refleksja prospektywna), a także aktualne. W tym ostatnim przypadku mamy do czynienia z opisywanym przez Donalda Schöna zjawiskiem refleksji w działaniu (*reflection-in-action*)²⁷. Pomijając w tym miejscu toczone wśród badaczy spory o naturę, mechanizmy, przedmiot i ramy czasowe refleksji²⁸, warto zatrzymać się na chwilę przy kwestii poziomów refleksji. Użytecznym zabiegiem może być tutaj odwołanie się do propozycji Neville'a Hattona i Davida Smitha²⁹. Wyróżnili oni refleksję techniczną, praktyczną i krytyczną. Refleksja techniczna skierowana jest na dobór możliwie najbardziej skutecznych środków osiągania założonych (często narzuconych) celów. Jej cechą jest to, że nie obejmuje ona namysłu nad wartością celów. Praktyk koncentruje swoją uwagę jedynie na sprawnym działaniu. Zastanawia się nad tym, jak osiągnąć to, co mu polecono. W refleksji praktycznej otwiera się przestrzeń do oceny nie tylko środków osiągania przyjętych celów, ale również wartości celów i osiągniętych rezultatów. Dzięki refleksji praktycznej jesteśmy w stanie zadawać sobie pytanie o sens podejmowanych działań. Refleksja krytyczna, obok wcześniej wymienionych komponentów, uwzględnia także etyczny

²⁶ Wśród nich można wskazać: ustanawianie publicznego zaufania dla badanych instytucji, inicjowanie publicznej debaty nad jakością edukacji, respektowanie prawa podatników do wiedzy na temat sposobu wydawania publicznych pieniędzy itp.

²⁷ Por. D. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London 1983.

²⁸ Szerzej na ten temat piszę w innym miejscu. Por. H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999, s. 79–89.

²⁹ N. Hatton, D. Smith, *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*, „Teaching and Teacher Education” 1995, nr 11 (1), s. 33–49.

i emancypacyjny wymiar działania fachowca. Na tym poziomie praktyk rozumie, iż praca z ludźmi wymaga uwzględnienia wielu okoliczności nieobecnych w przypadku kontaktu z przedmiotami. Odwołanie się do prostych rozwiązań, które podpowiadają zdrowy rozsądek i „techniczna” racjonalność, już nie wystarcza. Pojawia się świadomość, że nie zawsze działanie skuteczne oznacza działanie mądre.

W tej sytuacji kwestią, którą należy dogłębnie przemyśleć, podejmując się ewaluacji, jest pytanie: czy ma ona dostarczać informacji o sposobach i stopniu wypełniania obowiązków instytucji edukacyjnych wobec państwa, czy też oceniać wspomniane wyżej kwestie?

Nie sposób rozstrzygnąć takich dylematów bez wcześniejszego pytania o to, jakiego rodzaju wiedzy można oczekiwać od badania ewaluacyjnego. Jak tę wiedzę można wykorzystać w praktyce?

Atutem ewaluacji jest siła mądrości. W łacinie – jak wcześniej pisałem – *evalesco* znaczy „stawać się silnym, móc, zdołać, spotężnić”. Jednak nie jest to ani siła mięśni, ani też intelektu. Jest to raczej siła mądrości. Jednak nie każdy rodzaj wiedzy pozwala na mądre działanie. Nie każde działanie skuteczne, jak wcześniej wspominałem, jest działaniem mądrym. Rzadko kiedy ferowanie ocen jest przejawem mądrości oceniającego. Przyjrzyjmy się zatem, który z rodzajów wiedzy – wiedza *episteme*, *techné*, *phronesis* czy *metiers* – pozwala praktykom na mądre działanie. Bez wątplenia nie jest nią, pogardzana czasem przez praktyków, naukowa, teoretyczna wiedza *episteme*. Nie jest to również – uwielbiana przez wielu – wiedza *techné*. Warto natomiast docenić siłę, jaką daje wiedza zawierająca w sobie elementy *phronesis* i *metiers*. Trzeba zatem zaprojektować ewaluację w taki sposób, by w powszechnym rozumieniu stała się ona zbiorowym procesem autorefleksji nie tylko nad skutecznością działania, ale również nad wartością jego celów oraz efektów.

EWALUACJA W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ – BARIERY DO POKONANIA

Sześćioletnie, bardzo bogate, zróżnicowane i owocne doświadczenie zgromadzone w trakcie realizacji *Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły* stworzyło podwaliny do budowy Systemu Ewaluacji Oświaty w Polsce. Jednak, jak sądzę, kończący się projekt nie oznacza kresu drogi w tworzeniu efektywnego, obliczonego na specyficzne potrzeby polskiej edukacji systemu ewaluacji. Z wielu punktów widzenia jest to także początek drogi – szczególnie w sferze implementacji szczegółowych rozwiązań adekwatnych do zróżnicowanych potrzeb instytucji i szczebli systemu edukacji. Doświadczenie projektu uczy, że konieczne jest – z praktycznego punktu widzenia – spełnienie wielu warunków brzegowych. Wśród nich warto może zwrócić uwagę na kwestię barier kulturowych oraz właściwe rozłożenie akcentów między ewaluacją „zewnętrzną” a „wewnętrzną”.

Niezbędne jest, w moim przekonaniu, znalezienie sposobu na pokonanie barier kulturowych, które utrudniają zadowolenie się w praktyce edukacyjnej nie tylko biurokratycznego i autokratycznego dyskursu ewaluacji. Niezmiernie ważne staje się pytanie o kondycję ewaluacji demokratycznej w Polsce i warunki, które umożliwiają wzmocnienie jej dyskursu w praktyce. Przykładem barier kulturowych jest kwestia języka. Zadziwiające jest dla mnie, dlaczego tak trudno włączyć do języka publicznych debat na temat ewaluacji dwie kategorie, bez których wspomniany dyskurs drastycznie ubożeje. Są nimi *accountability* i *stakeholder*. Żaden z tych terminów – rzecz bardzo symptomatyczna – nie ma odpowiednika w języku polskim.

Co oznacza nieprzetłumaczalny na język polski termin *accountability*? Jak zauważa K. Kruszewski, słowo to:

odpowiada połączonym znaczeniom dwóch polskich terminów, z których drugi brzmi wstrętnie: odpowiedzialność + rozliczalność. Szkoła otrzymuje uprawnienia do samodzielnego kierowania jakimś fragmentem swojej pracy, teraz są to głównie wyniki nauczania, ale poddać się musi rozliczaniu z wykorzystania swojej samodzielności. Do „*accountability*” często dołącza się „*transparency*” – przejrzystość, praca przy podniesionej kurtynie: szkoła musi ujawnić wszystkie aspekty swojej pracy przed administracją szkolną, rodzicami, społecznością lokalną, opinią publiczną³⁰.

W poszukiwaniu treści i zakresu terminu *accountability* pomocne mogą być również analizy znawców systemów ewaluacji w Europie – Johna MacBeatha i Archiego McGlynn³¹. Ich zdaniem w każdym kraju w Europie termin *accountability* przyjmuje nieco inny odcień znaczeniowy. W Holandii traktuje się tę kategorię jako zasadę, że wszyscy, którzy biorą na siebie odpowiedzialność za zapewnienie wysokiego poziomu edukacji, mają obowiązek informowania społeczeństwa o podejmowanych zadaniach, ich efektach oraz planach naprawy. W ujęciu Węgrów punktem wyjścia dla *accountability* są potrzeby i oczekiwania „interesariuszy” (*stakeholders*). W Norwegii podkreśla się, że w definicji odpowiedzialności/rozliczalności należy uwypuklić pytanie: „Dla kogo my tutaj jesteśmy?”. W Wielkiej Brytanii *accountability* niesie w sobie trzy kluczowe idee:

- odpowiedzialności prawnej nawiązującej do obowiązków, jakie wyznaczają przepisy prawa. Prawo narzuca szkołom obowiązek dostarczania społeczeństwu „usług edukacyjnych” na wysokim poziomie, domaga się realizacji jego polityki oświatowej oraz stoi na straży pieniędzy podatników;
- odpowiedzialności zawodowej i moralnej – przypominającej, iż cechą pracy profesjonalisty w zawodzie nauczyciela jest odpowiedzialność przed uczniem, dbałość o tworzenie warunków dla jego wielostronnego rozwoju;
- odpowiedzialności politycznej/rynkowej nakładającej na szkoły obowiązek informowania „interesariuszy” o sposobach świadczenia „usług społecznych” oraz o tym, na ile jest to efektywne ekonomicznie.

³⁰ Por. M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 42.

³¹ Por. J. MacBeath, A. McGlynn, *Self-evaluation. What's in it for Schools?*, Routledge, London–New York 2002, s. 13.

Poszukując praktycznego sensu analizowanej tu kategorii, można przyjąć, że odpowiedzialność/rozliczalność jest czymś, co nakazuje:

- wzięcie pod uwagę dążeń, aspiracji i oczekiwań „interesariuszy” w trakcie realizacji procesów edukacyjnych w szkole;
- informowanie ich o tym, jakie środki i metody pracy są podejmowane w trakcie realizacji celów i zadań szkolnej edukacji;
- gromadzenie danych umożliwiających prowadzenie debaty nad jakością pracy zarówno pojedynczych placówek, jak i całego systemu edukacji w skali regionu i kraju. Celem tej debaty jest poszukiwanie możliwości poprawy.

Drugi ze wspomnianych wyżej terminów – *stakeholders* – przyjęło się w Polsce tłumaczyć jako „interesariusze”. Jest to nazwa dla podmiotów zainteresowanych działalnością szkoły/placówki edukacyjnej. Jako przykład można tutaj podać organy administracji państwowej i samorządowej, opinię publiczną, społeczność lokalne, rodziców itp.

Nietrudno zauważyć, że wiedza, którą dostarcza dobrze zaprojektowana i przeprowadzona ewaluacja, ma ten walor, iż uwzględnia polityczny i społeczny kontekst działań podejmowanych w szkole. Banalna – i może dlatego pomijana – to prawda, że żadna z placówek edukacyjnych nie działa w społecznej próżni. Orzekanie o wartości ich działania wymaga głębokiego namysłu, uwzględnienia bardzo wielu perspektyw aksjologicznych. Czasem staje się konieczne zrozumienie, że moja osobista wersja „prawdy” o rzeczywistości jest jedną z wielu możliwych. Ewaluacja, jeśli ma umożliwiać mądre działanie, powinna mieć na uwadze to, że stanowi jedynie zaproszenie do dialogu nad wartościami, jakie można przypisać praktycznym działaniom, uwzględniając zróżnicowane, traktowane jako równoprawne punkty widzenia.

Przykładem innej, związanej z językiem praktyk ewaluacyjnych, bariery jest uporczywe utożsamianie ewaluacji z ocenianiem. Nietrudno uzasadnić, iż redukcja ewaluacji do oceniania nie ma większego sensu. W ocenianiu można wykorzystać mniej skomplikowane i kosztowne instrumenty niż te, po które sięga ewaluacja.

Różnicę między ocenianiem a ewaluacją można zilustrować na przykładzie konkretnego ucznia. Należy go poprosić, żeby ocenił wykonaną przez siebie pracę, wystawiając sobie stopień lub – podnosząc sobie poprzeczkę – ocenę odniósł do zestawu zaproponowanych mu kryteriów. W ten sposób uczestniczy on, wspólnie z nauczycielem, w procesie oceniania. Łatwo zauważyć, że tego typu działanie ma tyle wspólnego z ewaluacją, ile piszący te słowa z kulturystyką. Natomiast jeśli poprosimy ucznia o zaangażowanie się w proces ewaluacji, będzie to wymagało poszerzonej analizy, ustawienia się „na zewnątrz” sytuacji i zadania pytań, takich jak na przykład:

- Jaką wartość przypisujesz doświadczeniu, które zdobyłeś w trakcie wykonywania poleconego ci zadania?
- Co sądzisz na temat kryteriów jego oceny?
- Czego się nauczyłeś w trakcie wykonywania zadania?
- Co mógłbyś zrobić, żeby następnym razem lepiej wykonać zadanie?
- Jakie postępy poczyniłeś jako ten, który uczy się efektywnie?

Różnica jest pozornie niewielka i subtelna. Ktoś mógłby krzyknąć, że ocenianie to prawie tyle co ewaluacja. Niestety w tym przypadku „prawie” robi różnicę.

Jeśli zależy nam na upowszechnieniu, na szerszą niż do tej pory skalę, praktyk ewaluacji demokratycznej, należy ponownie przemyśleć kwestię relacji między ewaluacją zewnętrzną a autoewaluacją.

Warto w tym miejscu przypomnieć celną uwagę Ernesta House’a, podkreślającego, iż kluczem do efektywnej i użytecznej w praktyce ewaluacji jest synteza³². Nawet jeśli ktoś wierzy w to, że na podstawie ewaluacji dowie się, „jak dobra jest nasza/moja szkoła”, musi pamiętać, że rzetelnej odpowiedzi może się spodziewać jedynie na podstawie danych pochodzących z wielu źródeł. Jak pisze John MacBeath:

korzystając z wszystkich dostępnych informacji, odwołując się do zróżnicowanych sposobów i kryteriów wartościowania, używając wielu metod zbierania danych oraz uwzględniając zróżnicowane perspektywy interesariuszy (*stakeholders*), dochodzimy do syntezy, której podstawą jest rozważenie wszelkich okoliczności i kontekstów (*all-things-considered synthesis*). Jest to najlepszy, najbardziej uczciwy, najbardziej przemyślany osąd, jaki jesteśmy w stanie sformułować w danych okolicznościach³³.

Dodajmy, iż nie oznacza to wcale, że jest to osąd „jedynie słuszny” i ostateczny.

W tym świetle niezmiernie ważne jest przyjrzenie się, jak w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty w Polsce funkcjonuje ewaluacja zewnętrzna oraz jak działa autoewaluacja³⁴. Trudno byłoby z góry rozstrzygać, który z elementów systemu jest ważniejszy, bardziej rzetelny.

Z punktu widzenia zakładanych celów wprowadzanej zmiany oba elementy systemu – tak ewaluacja zewnętrzna, jak autoewaluacja – jawią się jako jednakowo ważne. Co więcej, zostały zaprojektowane w taki sposób, żeby wyniki dostarczane przez oba rodzaje ewaluacji były podstawą do wspomnianej wcześniej syntezy. Dodatkowych argumentów na rzecz takiego sposobu myślenia dostarcza propozycja Eleanor Chelimsky i Williama R. Shadisha, sformułowana w znanym podręczniku *Evaluation for the 21st Century*³⁵. Zgodnie z nią ewaluację można opisywać z punktu widzenia trzech perspektyw: odpowiedzialności, poznawczej i rozwojowej (por. tabela 1).

Ewaluacja zewnętrzna wpisuje się w pierwszą z perspektyw – perspektywę odpowiedzialności. Jej głównym zadaniem będzie dostarczenie odpowiedzi na pytanie, do jakiego stopnia (na jakim poziomie) badana szkoła wypełnia przewidziane prawem obowiązki wobec państwa. Tego typu informacja dostarcza jedynie częściowej, fragmentarycznej odpowiedzi na pytanie: „jak dobra jest badana szkoła?”. Sformułowanie w miarę rzetelnej opinii oznacza konieczność sięgnięcia po dane gromadzone w toku autoewaluacji.

³² Por. J. MacBeath, A. McGlynn, *Self-evaluation...*, s. 13.

³³ *Ibidem*, s. 13.

³⁴ Trudno powiedzieć, dlaczego określono ją mianem ewaluacji „wewnętrznej”.

³⁵ Por. E. Chelimsky, W.R. Shadish, *Evaluation for the 21st Century*, Sage Publications, London 1997.

Tabela 1. Ewaluacja z punktu widzenia trzech perspektyw

	Perspektywa odpowiedzialności/ rozliczalności (<i>accountability</i>)	Perspektywa poznawcza (<i>knowledge</i>)	Perspektywa rozwojowa (<i>developmental</i>)
Cel	Dostarczenie danych na temat osiągnięć, efektywności oraz relacji efekty–koszty	Dostarczenie wiedzy umożliwiającej pogłębiony ogląd takich kwestii jak: zarządzanie i kierowanie (<i>leadership</i>), <i>ethos</i> , uczenie się i nauczanie	Wzmocnienie potencjału szkoły w zakresie „oddolnych” inicjatyw usprawniających funkcjonowanie szkoły i podnoszenie jakości jej pracy
Adresaci	Opinia publiczna i rodzice	Zespół kierujący szkołą i nauczyciele	Nauczyciele, uczniowie, rodzice, kierownictwo
Dostarczyciel/ dostarczyciele	Zespół kierujący szkołą	Nauczyciele, uczniowie, kierownictwo	Nauczyciele, uczniowie, rodzice, personel pomocniczy, kierownictwo
Relacja między ewaluacją zewnętrzną a autoewaluacją	Zewnętrzna, konkluzyjna ewaluacja wspierana przez dane pochodzące z autoewaluacji	Diagnoza głównie autoewaluacja	Głównie formatywna autoewaluacja przy zewnętrznym wsparciu „krytycznych przyjaciół”

Źródło: J. MacBeath, A. McGlynn, *Self-evaluation. What's in it for Schools?*, Routledge, London–New York 2002. s. 13.

W praktyce, jak pokazują doświadczenia wielu krajów, w których ewaluacja stała się podstawową formą sprawowania nadzoru pedagogicznego, relacje między inspekcją szkolną a autoewaluacją są dość skomplikowane. Ich właściwe zaprojektowanie wymaga dużej rozważności. Wcześniej jednak, ucząc się na cudzych błędach, warto zadać sobie trud zrozumienia, czym w istocie jest i czym może być ewaluacja w obu jej odmianach – jako rodzaj stosowanych badań społecznych oraz jako refleksja skierowana na poszukiwanie wartości i sensu podejmowanych działań.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Berk R.A., Rossi P.H., *Thinking about Program Evaluation*, Sage Publications, London–Thousand Oaks–New Delhi 1999.

- Brzezińska A., *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- Chelimsky E., Shadish W.R., *Evaluation for the 21st Century*, Sage, London 1997.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Fetterman D.M., Wandersman A., *Empowerment Evaluation: Yesterday, Today, and Tomorrow*, „American Journal of Evaluation” 2007.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1981.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, London 1989.
- Hatton N., Smith D., *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*, „Teaching and Teacher Education” 1995, nr 11 (1).
- Henerson M.E., Morris L.L., Fitz-Gibbon C.T., *How to Measure Attitudes*, Sage, Newbury Park–London–New Delhi 1987.
- House E.R., *Evaluating with Validity*, Sage Publications, Beverly Hills, CA 1980.
- House E.R., Howe K.R., *Deliberative Democratic Evaluation* [w:] *Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion Dialogue, and Deliberation*, ed. K.E. Ryan, L. DeStefano, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1999.
- MacBeath J., McGlynn A., *Self-evaluation. What's in it for Schools?*, Routledge, London–New York 2002.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L., *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.
- Mertens D., *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*, Sage Publications, Los Angeles–London–New Dehli–Singapore–Washington, DC 2010.
- Mertens D., *The Inclusive View of Evaluation: Vision for the New Millenium* [w:] *Evaluating Social Programs and Problems. Visions for the New Millennium*, ed. S.I. Donaldson, M. Scriven, Sage Publications, London and New York 2003.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
- Mizerek H., *Po co szkole ewaluacja?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.
- Nevo D., *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Owen M., Rogers P.J., *Program Evaluation. Forms and Approaches*, Sage Publications, London–Thousand Oaks–New Delhi 1999.

- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Participatory Evaluation in Education*, ed. J.B. Cousins, L. Earl, The Falmer Press, London 1995.
- Patton M.Q., *Developmental Evaluation*, „Evaluation Practice” 1994, nr 15.
- Patton M.Q., *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Sage Publications, Newbury Park–London–New Delhi 1987.
- Paulston R., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów* [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE Warszawa 2000.
- Schön D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London 1983.
- Seigart D., Brisolara S., *Feminist Evaluation: Explorations and Experiences*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2002.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, Sage Publications, London–New York–Philadelphia 1987.
- Simons H., *Samoewaluacja szkoły* [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Stake R., *Standards-Based and Responsive Evaluation*, Sage Publications, London 2004.
- Stecher B.M., Davis W.A., *How to Focus Evaluation*, Sage Publications, Newbury Park–London–New Delhi 1987.
- Tyler R., *Basis Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1950.
- Zamorska B., Krzychała S., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

ROMAN DORCZAK

TRANSFORMACJA KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKÓŁ POLSKICH – ROLA REFORMY SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO

A b s t r a k t:

Transformacja kultury szkoły umożliwiającą szkole stawienie czoła wyzwaniom współczesnego świata jest niezbędnym elementem pożądaných reform edukacyjnych. W rozdziale podjęto próbę pokazania, jak może nastąpić taka zmiana kultury szkoły i jak reforma systemu nadzoru pedagogicznego prowadzona w polskim systemie edukacji od 2009 roku może taką pożądaną zmianę kultury organizacyjnej stymulować poprzez wprowadzenie do dyskusji profesjonalnej w systemie edukacji istotnych wartości edukacyjnych zawartych w wymaganiach państwa wobec szkół i placówek, na których opiera się wprowadzony przez reformę system nadzoru w postaci ewaluacji.

WPROWADZENIE

Błyskawicznie zmieniająca się rzeczywistość współczesnego świata, pełna skomplikowanych wyzwań wobec jednostek, grup i całych społeczeństw, stawia systemom edukacji i szkołom coraz bardziej wymagające zadania. Od szkoły z jednej strony oczekuje się coraz bardziej adekwatnego do potrzeb różnych podmiotów życia społecznego przygotowania młodego pokolenia do pełnienia różnorodnych ról i zadań społecznych opisanych w ramach istniejącej rzeczywistości, z drugiej zaś strony – aktywnej roli w procesie transformacji tego świata. Szkoły, funkcjonujące w wielkości systemów według założeń ukształtowanych w dużym stopniu w kontekście o wiele bardziej stabilnej i dającej się uchwycić rzeczywistości świata przełomu XVIII i XIX wieku, kiedy narodziły się państwowe, centralnie kształtowane systemy edukacyjne, muszą się zmienić, by sprostać wyzwaniom XXI wieku. Nic więc dziwnego, że kilka ostatnich dekad to czas szczególnie intensywnych reform edukacyjnych mających na celu transformację szkół jako organizacji we wszystkich niemalże zakątkach świata.

Patrząc na te zmiany, można zauważyć, że przyjmują one zazwyczaj dwie, zdecydowanie różne od siebie, formy. Zmiany pierwszego typu, o wiele częstsze, jak się

zdaje, nazwijmy zmianami **technicznymi** lub **technologicznymi**. Zmiany drugiego typu można określić mianem zmian **kulturowych**.

Zmiany o charakterze technologicznym to zmiany, które dotyczą sposobów i metod oraz treści pracy szkół. Do takich należą na przykład projekty reform skupione na budowie i doskonaleniu infrastruktury oraz wyposażenia szkół, przygotowaniu nowych pomocy dydaktycznych i programów nauczania, a także zmiany strukturalne (jak na przykład reforma gimnazjalna w Polsce) czy też poprawki organizacyjne na poziomie konkretnych szkół. Są one wprowadzane za pomocą regulacji prawnych i z formalnego punktu widzenia zawsze się udają. Bardzo często jednak reformy takie dają efekty dalekie od pokładanych w nich oczekiwań i są zastępowane przez nowsze pomysły, co jest kolejnym czynnikiem powodującym pojawianie się coraz większej liczby projektów reform edukacyjnych.

Drugi rodzaj zmiany, nazwany tu zmianą kulturową, jest o wiele trudniejszy do wprowadzenia, łączy się bowiem ze zmianą systemu wartości w szkole jako organizacji i przekształceniem sposobu myślenia ludzi w tejże organizacji¹. Takie kulturowe podejście do zmiany edukacyjnej jest o wiele rzadziej spotykane w świecie zarządzania edukacyjnego, zdominowanego przez wąsko rozumiane, menadżerskie podejścia, charakterystyczne dla neoliberalnego myślenia dominującego wśród twórców polityki oświatowej w ostatnich dekadach. Jest ono jednak podejściem zdecydowanie bardziej adekwatnym do specyfiki szkół jako organizacji². Trudność tego sposobu transformacji szkoły polega na tym, że zmiany sposobu myślenia i idącego za nią nowego sposobu pracy nie da się wprowadzić formalnymi sposobami ani też poprzez modyfikacje w zasobach materialnych, choć oczywiście innowacje o tym charakterze są również istotne i mogą się przyczyniać do powodzenia (lub niepowodzenia) zmian o charakterze kulturowym. Zmiana kulturowa wymaga także dłuższego niż zmiana technologiczna czasu, którego zazwyczaj nie chcą reformom edukacyjnym poświęcać decydujący o nich politycy, nastawieni na szybkie, choć nie zawsze rzeczywiste i przynoszące trwałe rezultaty, zmiany.

Reforma systemu nadzoru pedagogicznego w Polsce, trwająca już od kilku lat, formalnie zainicjowana w 2009 roku, jest przykładem takiej innowacji, która łączy w sobie elementy zmiany technologicznej ze zmianą o charakterze kulturowym. Elementem, który można określić technologicznym aspektem tej reformy, są rozporządzenia wprowadzające wymagania wobec szkół i ewaluację jako formę nadzoru pedagogicznego oraz związane z tym wsparcie materialne w postaci zarówno dużego projektu systemowego pozwalającego na przygotowanie kadry ewaluatorów, jak i stworzenia elektronicznej platformy służącej do prowadzenia ewaluacji, a także zaangażowania zasobów kuratoriów oświaty w proces ewaluacji zewnętrznej szkół i placówek oświatowych. Kulturowa zmiana zaś to postępujący powoli proces zmiany myślenia w szkołach i całym systemie edukacji, czerpiący z pewnej wizji kultury szkoły zawartej w zestawie wymagań wobec szkół zaproponowanym przez twórców

¹ A. Muhammad, *Transforming School Culture*, Solution Tree Press, Bloomington 2009.

² R. Dorczak, *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, Zeszyty Naukowe ISP UJ, nr 2 (6), s. 11–25.

nowego systemu nadzoru. Język wymagań i stojące za nimi głębsze wartości edukacyjne stały się od 2009 roku stałym elementem profesjonalnej komunikacji, która zachodzi na różnych poziomach systemu edukacji, ale przede wszystkim w szkołach i placówkach edukacyjnych różnego typu³. Pozwala to, jak się zdaje, na głębokie zmiany kultury organizacyjnej polskich szkół i całego systemu edukacji na różnych jego poziomach.

PROBLEMY TRANSFERU KONCEPCJI KULTURY ORGANIZACYJNEJ DO EDUKACJI

Koncepcja kultury organizacyjnej wydaje się jedną z bardziej trafnych prób transferu teorii z obszaru ogólnych nauk o organizacji i zarządzaniu do zarządzania edukacyjnego⁴. Transfer ten wiąże się jednak z dwoma poważnymi problemami. Po pierwsze, zdecydowana większość teorii kultury organizacyjnej powstała na podstawie badań w organizacjach sfery gospodarczej, których specyfika jest zupełnie inna niż specyfika szkół; po drugie zaś, w obrębie teorii kultury organizacyjnej pojawiło się co najmniej kilka znacząco różnych od siebie paradygmatów myślenia o kulturze organizacyjnej, które opisują ją czasem w zupełnie odmienny sposób, zwracając uwagę na różne jej aspekty⁵.

Pierwszy z tych problemów wydaje się mniej istotny w przypadku teorii kultury organizacyjnej niż w przypadku innych teorii zarządzania, uznawanych za uniwersalne i transferowanych bezrefleksyjnie do zarządzania edukacyjnego, ponieważ koncepcja kultury organizacyjnej ze swej istoty umożliwia opisanie i zrozumienie procesów zachodzących w organizacji zgodnie z jej specyficznym systemem wartości. Użyta do opisu i zrozumienia procesów organizacyjnych w szkołach, zgodnie z ich edukacyjną specyfiką uwzględniającą podstawowe dla edukacji wartości, różne od wartości organizacji w innych sferach, pozwala na adekwatne ich uchwycenie uwzględniające istotę celów edukacji.

Drugi problem, związany z ważną z poznawczego i teoretycznego punktu widzenia subtelnością różnic pomiędzy istniejącymi paradygmatami kultury organizacyjnej, można również spróbować rozwiązać, przyjmując, że istniejące paradygmaty są różnymi spojrzeniami na tę samą rzeczywistość kultury organizacyjnej, zwracają-

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 9 października 2009 r. nr 168, poz. 1324) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 14 maja 2013 r. poz. 560).

⁴ M. Bottery, *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992; R. Dorczak, *Zarządzanie w edukacji...*; idem, *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, Zeszyty Naukowe ISP UJ, nr 3 (19), s. 42–52.

⁵ Ł. Sułkowski, *Kulturowe procesy zarządzania*, Difin, Warszawa 2012.

cymi tylko uwagę na odmienne jej aspekty, widoczne pełniej z tych różnych perspektyw. Ograniczoność takiego „czystego” podejścia, które sprowadza się do perspektywy jednego paradygmatu lub sposobu opisu kultury, najwyraźniej widać, gdy spojrzysz na popularne w ramach jednego z istniejących paradygmatów koncepcje typologiczne, które opisując typy kultur organizacyjnych, by precyzyjniej pokazać pewne ich aspekty, tracą jednak przy tym zdolność klarownego, a przy tym pełnego opisu konkretnych organizacji, zawsze wymykających się uproszczeniom typologii⁶. Spojrzenie na szkołę i jej kulturę organizacyjną z szerszej, ale wciąż „czystej” perspektywy któregoś z paradygmatów jest zwykle intelektualnie pasjonujące, pozwala też dokładniej zrozumieć pewne aspekty funkcjonowania szkoły, ale utrudnia dobre zrozumienie złożonych procesów zachodzących w konkretnej szkole, a idąc dalej, ich rozwój i doskonalenie, gdyż rzeczywistość organizacyjna szkoły jest o wiele bardziej złożona, niż jest to w stanie uchwycić najlepiej nawet teoretycznie przemyślany i z intelektualną precyzją skonstruowany paradygmat.

Wydaje się więc, że najlepszymi, przynajmniej z praktycznego punktu widzenia, rozwiązaniami problemu, przed jakim stoi ktoś, kto chce uchwycić istotę kultury organizacyjnej szkoły, są: albo eklektyczne podejście, w którym do opisu kultury szkoły będziemy brać różne elementy istniejących paradygmatów i teorii, pozwalające lepiej zrozumieć toczące się w szkole jako organizacji procesy i lepiej kierować ich zmianą; albo użycie konkretnych teorii i koncepcji kultury organizacyjnej, które pozwoli na wyraźniejsze uchwycenie pewnych zachodzących w szkole procesów, z zastrzeżeniem, że nie mogą one opisać całej złożoności kultury szkoły i nie dają jej pełnego obrazu.

To drugie rozwiązanie szczególnie dobrze sprawdza się w sytuacji, w której chcemy lepiej zrozumieć procesy zmian w sposobach działania szkoły czy też na nie wpływać, na przykład poprzez wskazanie pożądaných typów kultury szkoły. Tak właśnie dość często bywa używana typologiczna koncepcja kultury organizacyjnej Ch. Handy’ego, wskazująca na kulturę pracy zespołowej, nazywaną kulturą Ateny, jako najbardziej adekwatną do potrzeb szkoły będącej organizacją, w której do sprostania wyzwaniom, przed jakimi stoi współczesna szkoła, niezbędna jest zespołowa praca nauczycieli i ich profesjonalna aktywność w procesach zespołowej analizy problemów edukacyjnych oraz podejmowania decyzji mających na celu ich adekwatne rozwiązanie⁷. Była ona już też przywoływana do pokazania pewnych aspektów procesów zachodzących w kulturze szkół polskich pod wpływem reformy systemu nadzoru wprowadzającego ewaluację jako sposób tegoż nadzoru. Ograniczeniem zastosowania tej teorii do opisu procesów transformacji kultury szkoły jest jej typologiczny charakter, który w związku z uproszczeniami, charakterystycznymi dla każdej typologii, pozwala zwrócić uwagę tylko na niektóre aspekty zmiany kulturowej⁸.

⁶ R. Dorczak, *Ograniczoność typologii kultur organizacyjnych – próba poszukiwania specyfiki kultury organizacyjnej instytucji edukacyjnych*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. XIV/13/III, s. 291–299.

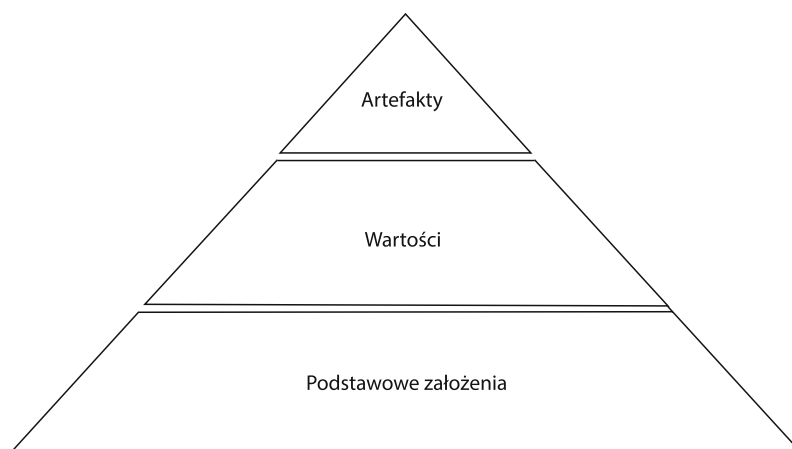
⁷ Ch. Handy, R. Aitken, *Understanding Schools as Organizations*, Penguin, Harmondsworth 1986.

⁸ R. Dorczak, *Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty* [w:] *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 91–117.

WYMIARY KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKOŁY

Stawiając sobie zadanie spojrzenia na transformację kultury organizacyjnej szkół i placówek edukacyjnych, zachodzącą pod wpływem zmiany sposobu nadzoru pedagogicznego, z bardziej ogólnej perspektywy, pozwalającej uchwycić różnorodne aspekty tej transformacji, lepiej odwołać się do innej teorii kultury organizacyjnej, która jest bardziej neutralna w spojrzeniu na różne aspekty działania organizacji niż koncepcje typologiczne i pozwala na pełniejsze opisanie procesów zmiany kulturowej w niej zachodzących. Taką teorią jest dobrze znana w naukach o zarządzaniu i wielokrotnie wykorzystywana do zrozumienia kultury różnego typu organizacji teoria Edgara Scheina.

Definiując kulturę organizacyjną, opisuje on ją jako składającą się z trzech, ściśle ze sobą związanych, elementów: artefaktów, podstawowych wartości i podstawowych założeń, tak jak to przedstawiono na rysunku zamieszczonym poniżej.



Rysunek 1. Wymiary kultury organizacyjnej według Edgara Scheina

Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. Schein, *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.

Schein twierdzi, używając metafory góry lodowej, że części składowe kultury są widoczne na tyle, na ile są widoczne części właśnie góry lodowej. W pełni widoczny jest tylko jej wierzchołek, czyli artefakty, a wartości i podstawowe założenia są zazwyczaj w dużej części lub całkowicie poza zasięgiem świadomości organizacyjnej.

Kluczowym i najważniejszym elementem decydującym o kształcie kultury organizacyjnej, wręcz jej sercem, są zdaniem Scheina podstawowe założenia, będące głęboko utrwalonymi w myśleniu ludzi w organizacji przekonaniami co do natury świata, ludzi, organizacji i zachodzących w niej procesów. Wpływają one na codzienne działania ludzi w organizacji, choć często nie zdają sobie oni sprawy z tego, skąd

bierze się sens konkretnych zachowań i sposobów działania, którymi posługują się w swojej pracy. Podstawowe wartości kształtują się zazwyczaj na podstawie funkcjonujących wcześniej w organizacji wartości, które przejawiając się w zachowaniach prowadzących do osiągania pożądaných rezultatów, stopniowo się utrwalaają, stając się wyuczonym sposobem działania w sytuacjach zadaniowych. Ten zaś automatyzuje się z czasem i jest powielany bez każdorazowej refleksji i procesu decyzyjnego, co utrwala jego nieświadomy czy też pozaświadomy charakter.

Taki charakter podstawowych założeń oraz ich funkcje pozwalają na osiągnięcie sprawności i efektywności działania organizacji, co może być szczególnie wartościowe, gdy oparte są one na wyłonionych w toku profesjonalnej refleksji, trafnie dobranych wartościach, pozwalających realizować zadania organizacji zgodnie z jej specyfiką i celami. Każda organizacja, w tym także szkoła, potrzebuje takich głęboko tkwiących w organizacyjnej podświadomości motywów działania, które ułatwiają i przyspieszają wiele procesów. Jednocześnie taki ich charakter niestety utrudnia ich transformację, gdyż nieświadomiane uzasadnienia sposobów pracy, tkwiące w podstawowych założeniach, nie mogą być w związku z tym dyskutowane i poddawane zbiorowej refleksji, co mogłoby sprzyjać ich rozwojowej zmianie. Wymaga to szczególnej uwagi ze strony osób będących przywódcami lub inicjujących procesy przywódcze w organizacji, jakimi w szkołach są dyrektorzy. Ich ważnym zadaniem powinno być identyfikowanie, ujawnianie, by stały się przedmiotem dyskusji profesjonalnej w zespole nauczycielskim, oraz nieustanne modyfikowanie istniejących podstawowych założeń. Takie kulturotwórcze kompetencje wydają się jednymi z kluczowych kompetencji dobrego przywódcy edukacyjnego we współczesnej szkole⁹.

Drugim ważnym elementem kultury organizacyjnej jest według Scheina system podstawowych wartości ważnych dla danej organizacji. Odwołując się do metafory góry lodowej, twierdzi on, że podstawowe wartości organizacyjne są w dużej części ukryte pod powierzchnią organizacyjnej świadomości. Można je, co prawda, często odnaleźć w różnorodnych dokumentach opisujących koncepcję pracy organizacji, w oficjalnych dyskusjach toczonych w jej ramach i zobaczyć w działaniu jej członków, wciąż jednak nie są one wystarczająco dobrze uświadomione przez wszystkich. Jest też zwykle tak, że te wartości, które łatwo zobaczyć w oficjalnych dokumentach i dyskusjach w organizacji, nie są tymi, które są najważniejsze z punktu widzenia codziennego jej funkcjonowania. Jak już wspomniano, podstawowe wartości, będąc dobrym źródłem zachowań dających powodzenie w wykonywaniu zadań organizacyjnych i osiąganiu stawianych celów, stają się w dłuższej perspektywie źródłem głęboko osadzających się w kulturze organizacji podstawowych założeń, trwale określających sposoby jej funkcjonowania.

Trzecim wreszcie elementem kultury organizacyjnej, który można widzieć zarówno jako jej wytwór, jak i element składowy, są artefakty, czyli właśnie wytwory

⁹ R. Dorczak, *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych* [w:] G. Mazurkiewicz, *Przywództwo i zmiana w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 75–89; J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo edukacyjne. Rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły* [w:] G. Mazurkiewicz, *Przywództwo...*, s. 23–45.

kultury. Schein wskazuje, że mogą one występować w różnej postaci, na przykład jako: artefakty **materialne** – widoczne w zasobach materialnych, takich jak na przykład sprzęt, wyposażenie, budynki, przestrzeń, ale też produkty i przeróżne inne materialne wytwory charakterystyczne dla danej organizacji; artefakty **językowe** – język i słownictwo fachowe używane w organizacji, ale też formy i sposoby komunikowania charakterystyczne dla danej organizacji zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz; artefakty **behawioralne** – charakterystyczne dla organizacji zachowania, rytuały, obrzędy, zwyczaje, sposoby wykonywania różnych czynności. Na kształt artefaktów wpływ mają dwa wcześniej przedstawione elementy, czyli podstawowe wartości i założenia, które określają, jakie artefakty organizacyjne się pojawiają i jaki jest ich ostateczny kształt. Ich wpływ jest bardzo silny. Wpływ odwrotny istnieje, ale ma o wiele mniejszą siłę, tzn. o wiele łatwiej jest zmienić kulturę na poziomie artefaktów poprzez wcześniejszą zmianę na poziomie wartości i założeń niż zmienić wartości i założenia poprzez zmiany dokonujące się jedynie na poziomie artefaktów¹⁰.

Kultura organizacyjna szkoły, ukształtowana na bazie podstawowych założeń, które pojawiły się jako efekt skutecznego funkcjonowania podstawowych wartości i znalazły swój wyraz w artefaktach, może i powinna pełnić w szkole następujące ważne funkcje:

- zwiększanie efektywności wszystkich procesów organizacyjnych w szkole;
- poprawa skuteczności komunikowania, pracy zespołowej i podejmowania decyzji w szkole;
- pobudzanie innowacyjności szkoły i jej rozwój organizacyjny;
- zwiększanie energii do pracy i zaangażowania wszystkich grup, zarówno nauczycieli, uczniów, jak i innych pracowników szkoły;
- budowanie motywacji i zaangażowania w pracę szkoły wśród różnych grup i osób współpracujących z nią;
- koncentrowanie uwagi wokół tego, co dla szkoły jako organizacji najistotniejsze – rozwoju uczniów i ich uczenia się¹¹.

Kultura szkoły jest więc dla kształtu rzeczywistości szkolnej bardzo istotnym elementem, który powinien być w centrum zainteresowania wszelkich projektów mających na celu reformę edukacji zmierzającą do ukształtowania szkoły bardziej edukacyjnie efektywnej, lepiej odpowiadającej potrzebom i wyzwaniom współczesnego świata. Wydaje się, że reformę systemu nadzoru pedagogicznego w Polsce można widzieć jako taką właśnie zmianę, która w istotny sposób pobudziła transformację kultury organizacyjnej polskiej szkoły, nadając jej określony kierunek.

¹⁰ E. Schein, *Ku nowemu rozumieniu kultury organizacji* [w:] *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji. Cz. II. Perspektywa kulturowa w badaniach organizacji*, wybór tekstów, opracowanie i wstęp A. Marcinkowski, J. Sobczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1989; E. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.

¹¹ T.E. Deal, K.D. Peterson, *Shaping School Culture* (second edition), Jossey-Bass, San Francisco 2009.

SPOSOBY ZMIANY KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKOŁY

Próbując zrozumieć, w jaki sposób można zmienić kulturę organizacyjną szkół, najlepiej odwołać się do przedstawionej wcześniej koncepcji kultury Scheina z jej trzema elementami składowymi. Wydaje się, że spojrzenie przez pryzmat tej koncepcji pozwala dość wyraźnie uchwycić istotę tego procesu i zrozumieć, jak proces zmiany kultury szkoły może przebiegać, a przez to lepiej kierować tym procesem.

Trwała zmiana kultury organizacyjnej szkoły wiąże się ze zmianą na trzech, opisywanych przez autora, poziomach: artefaktów, podstawowych wartości i podstawowych założeń. Może się też ona dokonywać poprzez działania wprowadzające zmianę na tych trzech poziomach czy też poprzez nie.

Po pierwsze więc, może to być zmiana w obszarze artefaktów, polegająca najczęściej na zmianie warunków materialnych szkoły, jak na przykład budowa nowych budynków, nowy układ sal, zmiana sprzętu, wyposażenia, zakup pomocy dydaktycznych itp. Do tego typu modyfikacji należą także w dużym stopniu zmiany programów i metod nauczania, będące często w pewnym sensie tylko mechanicznymi zmianami językowych i behawioralnych artefaktów, bez głębszej zmiany wartości i założeń edukacyjnych. Innowacje tego typu, charakterystyczne dla podejścia technologicznego, stanowią bardzo częsty element reform edukacyjnych na różnych szczeblach¹². Głównym powodem jest to, że są one stosunkowo szybkie do przeprowadzenia, a także dobrze odbierane zarówno przez bezpośrednio zainteresowane społeczności szkolne, jak i opinię publiczną, której zdanie jest istotne dla polityków oświatowych podejmujących decyzje o zmianach. Niestety bardzo słaby jest zazwyczaj wpływ tego typu zmian na inne elementy kultury organizacyjnej szkół, jakimi są podstawowe wartości i założenia edukacyjne. Rezultatem takich innowacji jest często niewłaściwe wykorzystanie nowych zasobów materialnych, ich stopniowa modyfikacja do starych potrzeb wynikających z wcześniejszej kultury organizacyjnej lub nawet powolna degradacja, gdy stoją nieużywane i zapomniane.

Oczywiste jest, że zmiany na poziomie artefaktów są ważnym elementem reform edukacyjnych, ale trzeba też pamiętać, że zmiany edukacyjne tego typu w bardzo małym stopniu przyczyniają się do podniesienia efektywności pracy szkół oraz osiągania lepszych wyników w procesie uczenia się i rozwoju indywidualnego uczniów, jeśli nie opierają się na modyfikacjach bardziej fundamentalnych, dokonujących się na pozostałych dwóch poziomach kultury organizacyjnej i bezpośrednio związanych z centralnymi wartościami i założeniami szkół jako organizacji edukacyjnych, jakimi są właściwie rozumiane rozwój indywidualny i uczenie się¹³.

Po drugie, transformacja kultury szkoły może się też dokonywać poprzez zmianę podstawowych założeń, na jakich opiera się praca szkół jako organizacji. Na pierwszy rzut oka takie podejście wydaje się najwłaściwsze, biorąc pod uwagę tezę Scheina

¹² A. Muhammad, *op. cit.*

¹³ J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, Routledge, Abingdon 2009.

o kluczowym znaczeniu tego elementu dla kształtu kultury organizacyjnej. Należy jednak pamiętać o innym twierdzeniu autora, który wskazuje na fakt, że element ten jest głęboko nieuświadomianą częścią kultury, do której nie ma łatwego dostępu, szczególnie z poziomu praktycznych działań w zespole, prowadzonych w toku czynności szkoleniowych i doskonalących, będących częściami procesów zmiany. Jednocześnie, w związku z tym, że poziom podstawowych założeń wiąże się z głęboko utrwalonymi postawami, sposobami myślenia i rozumienia kluczowych elementów szkoły jako organizacji i zachodzących w niej procesów, ich zmiana jest procesem niezwykle trudnym i zazwyczaj powolnym, podobnie jak każdy psychologiczny proces zmiany postaw, nastawień i sposobów myślenia. Zmiany na poziomie podstawowych założeń pojawiają się zazwyczaj częściej w teoretycznych rozważaniach i rekomendacjach teoretyków, postulujących powrót do nich i ich rekonceptualizację, tak by lepiej pasowały do specyfiki szkoły jako organizacji z jej podstawowymi zadaniami i celami¹⁴. Odwołanie do takich zmian podstawowych założeń widać też często w żargonie używanym przez polityków oświatowych wprowadzających zmiany edukacyjne, dostrzegalnym na przykład w podstawowych dokumentach określających funkcjonowanie szkół w systemie¹⁵. Za żargonem tym nie idą jednak inne działania pozwalające rzeczywiście zmienić podstawowe elementy myślenia o szkole i jej działaniu. Wydaje się, że zasadniczym problemem jest tu właśnie natura podstawowych założeń, ich nieuświadomiony w większości charakter i trudność ich zmiany – jako głęboko tkwiących w systemie i myśleniu ludzi, będących jego częścią, silnie utrwalonych postaw. Także powolność zmian na tym poziomie kultury zniechęca do ich podejmowania, szczególnie w kwestii polityki oświatowej, gdzie oczekuje się łatwych, prostych, szybkich i namacalnych efektów nadających się do zaprezentowania opinii publicznej.

Jak widać, próby zmiany kultury szkoły poprzez działania na poziomie artefaktów lub podstawowych założeń nie są do końca właściwe. Reformy dokonujące się poprzez zmianę artefaktów są szybkie, ale powierzchowne i choć zazwyczaj dość kosztowne, z trudem przekładają się na trwałą zmianę o głębszym charakterze. Z kolei reformy podstawowych założeń bywają tak trudne i powolne, że nawet jeśli są podejmowane, to w związku z brakiem szybko widocznych rezultatów często rezygnuje się z ich kontynuacji.

Spójrzmy zatem na trzecią możliwość transformacji kultury szkoły, a co za tym idzie edukacyjnie rozumianej jakości i efektywności jej pracy. Zmiany tej można dokonać poprzez działania na trzecim, wymienionym przez Scheina, poziomie kultury organizacyjnej, czyli przez zmianę podstawowych wartości. Należy zwrócić uwagę, że istnieje bardzo duże podobieństwo i ścisły związek pomiędzy podstawowymi wartościami a podstawowymi założeniami. Te pierwsze, poprzez ciągłą obecność w działaniach organizacji i nieustanne ich przypominanie i uświadamianie w toku profe-

¹⁴ M. Bottery, *The Morality of the School. Theory and Practice of Values in Education*, Cassell, London 1990; R. Dorczak, *Zarządzanie w edukacji...*; J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011; G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

¹⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. nr 67, poz. 329 z późn. zm.).

sjonalnych dyskusji, stają się w końcu, dzięki swego rodzaju „indoktrynacji”, głęboko tkwiącymi w umysłach ludzi podstawowymi założeniami. Podstawowe wartości są często prawie tożsame z podstawowymi założeniami, choć nieco inny jest ich charakter i trwałość¹⁶.

W kulturze szkoły przykładem mogą być takie centralne wartości, jak rozwój indywidualny lub uczenie się, które na poziomie wartości są przedmiotem profesjonalnych dyskusji na temat sposobów ich wspierania, niezbędnych działań prowadzonych w tym celu w różnych obszarach pracy szkoły itd. Natomiast na poziomie podstawowych założeń stają się głęboko zakorzenionymi w umysłach postawami i profesjonalnymi przekonaniem co do natury rozwoju indywidualnego i uczenia się, które najczęściej są już przez ich nosicieli w dużej mierze nieuświadomiane. Na poziomie wartości podlegają dyskusji, konfrontowane są różne sposoby ich rozumienia, bywają nawet kontestowane. Na poziomie podstawowych założeń, przez ich zejście do indywidualnej i organizacyjnej nieświadomości, proces ten w zasadzie ustaje – zastygają one w pewnej, wynikającej z wcześniejszych działań i doświadczeń, postaci i stają się głęboko tkwiącą w kulturze organizacyjnej, trwałą podstawą funkcjonowania ludzi w organizacji i organizacji jako całości. Jednocześnie procesy zachodzące na poziomie podstawowych wartości mają swoje konsekwencje także na poziomie artefaktów, które pod wpływem procesów klaryfikacji wartości i ich konfrontacji z rzeczywistością w codziennym działaniu muszą być dostosowywane do wynikających z tego nowych potrzeb.

Wydaje się więc, że najwłaściwszym sposobem na zmianę kultury organizacyjnej szkoły będzie próba zmiany rozpoczynająca się na poziomie systemu podstawowych wartości. Poprzez ich modyfikację można uruchomić procesy prowadzące w konsekwencji zarówno do zmiany na poziomie artefaktów, które będą dostosowywane do nowych warunków, jak i do zmiany na poziomie podstawowych założeń, które pod wpływem nowych doświadczeń będą ulegały głębokiemu i trwałemu przekształceniu.

REFORMA SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO JAKO ZMIANA PODSTAWOWYCH WARTOŚCI KULTURY SZKOŁY

Gdy przyjrzymy się temu, w jaki sposób reforma systemu nadzoru pedagogicznego, wprowadzająca do systemu edukacji ewaluację wraz z będącymi jej podstawą wymaganiami wobec szkół i placówek, zmieniła kulturę organizacyjną szkół, widać wyraźnie, że zmiana ta przebiegała drogą modyfikacji zaczynającej się na poziomie podstawowych wartości. W ramach tej reformy dokonała się, wyrażona w postaci listy wymagań wobec szkół, swego rodzaju rewizja podstawowych wartości, który-

¹⁶ E. Schein, *Organizational Culture...*

mi w swej pracy powinny kierować się szkoły. Wypowiedziane wprost lub ukryte w treści wymagań wartości, będące obiektem uwagi w procesach ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej szkoły, stały się jednocześnie elementem nieustającej, codziennej profesjonalnej dyskusji w szkołach, prowadzącej do zmiany kształtu podstawowych założeń. Zaczęły też powoli wpływać na procesy podejmowania decyzji dotyczących różnego rodzaju części składowych poziomu artefaktów, takich jak organizacja przestrzeni w szkole i klasie, rodzaj umeblowania, niezbędny sprzęt i wyposażenie, pomoce dydaktyczne, programy, materiały itp.

Przyglądając się najważniejszym wartościom, dostępnym bezpośrednio na aktualnie obowiązującej liście wymagań lub widocznym w ich uzasadnieniach (zob. tabela 1), można wyraźnie zobaczyć kształt nowej, proponowanej przez reformę, kultury szkoły¹⁷.

Tabela 1. Wartości edukacyjne zawarte w wymaganiach

Lp.	Wymaganie	Wartości
1	Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów	Rozwój indywidualny
2	Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się	Uczenie się
3	Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej	Uczenie się
4	Uczniowie są aktywni	Aktywność ucznia
5	Respektowane są normy społeczne	Normy społeczne, socjalizacja, rozwój społeczny
6	Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji	Rozwój indywidualny, równe szanse, inkluzja (włączanie)
7	Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych	Współpraca
8	Promowana jest wartość edukacji	Uczenie się, uczenie się przez całe życie
9	Rodzice są partnerami szkoły lub placówki	Współpraca, partnerstwo
10	Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju	Współpraca, rozwój organizacyjny, rozwój społeczny

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 14 maja 2013 r. poz. 560).

Lp.	Wymaganie	Wartości
11	Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych	Uczenie się, rozwój organizacyjny
12	Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi	Rozwój organizacyjny, zmiana

Źródło: opracowanie własne.

Takie, a nie inne sformułowanie wymagań wynikało z jednej strony z analizy wyzwań, przed jakimi stoi współczesna szkoła, z drugiej zaś z ograniczeń istniejącej (dominującej) do czasu reformy kultury organizacyjnej szkół. Reforma proponuje zmianę kultury szkoły, a co za tym idzie zmianę funkcjonowania szkoły zmierzającą w jasno określonym kierunku¹⁸. Spoglądając na stojące za wymaganiami wartości, można kształt tej nowej kultury organizacyjnej szkoły opisać poprzez kilka kluczowych dla niej podstawowych wartości.

Po pierwsze, to szkoła (wymagania: 2, 3, 8, 11), która jest nastawiona na wartość uczenia się, a nie nauczania, jak miało to miejsce w istniejącej dotychczas kulturze edukacyjnej, która, choć nie zawsze wyrażała to wprost, w systemie wartości edukacyjnych centralnie sytuowała procesy nauczania, co widać na przykład w dużym nacisku na dydaktykę nauczania w programach kształcenia przyszłych nauczycieli, ale też w kursach doskonalących dla nauczycieli, w których dominowały i wciąż dominują cykle nastawione na opanowywanie nowych metod i sposobów nauczania. Takie też było nastawienie zgodnych z tą kulturą organizacyjną koncepcji przywództwa edukacyjnego, skoncentrowanego na organizacji procesów tworzenia programów i nauczania, takich jak na przykład ciągle popularne przywództwo instrukcyjne (*instructional leadership*)¹⁹.

Postawienie na wartość uczenia się jako ważniejszą od nauczania pociąga za sobą zmianę sposobów myślenia o pracy nauczyciela, wymaga też od niego i całej szkoły wiedzy na temat procesów uczenia się oraz ich organizacyjnego wspierania²⁰. Wymaga też innego podejścia do kwestii przywództwa edukacyjnego, które musi dostrzegać „centralność” wartości uczenia się i podporządkowywać tej właśnie wartości edukacyjnej kierowanie szkołą oraz zachodzącymi w niej procesami, jak robią

¹⁸ G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 9–16.

¹⁹ P. Hallinger, J. Murphy, *Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals*, „The Elementary School Journal” 1985, vol. 86/2, s. 217–248.

²⁰ *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, ed. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, OECD Publishing, 2010.

to niezwykle popularne w ostatnich latach koncepcje przywództwa dla uczenia się (*leadership for learning*)²¹.

Po drugie, proponowana kultura szkoły (wymagania: 1, 5, 6) ceni wartość rozwoju indywidualnego człowieka, uznając, że procesy edukacyjne w szkole powinny służyć jego wspieraniu. W wizji nowej kultury szkoły rozwój jest widziany jako proces toczący się w społecznym kontekście, posiadający społeczny charakter, stąd waga wartości socjalizacji i rozwoju społecznego, rozumianego zarówno jako społeczny rozwój ucznia, jak i rozwój społeczeństwa, któremu procesy edukacyjne także powinny służyć²². Takie właśnie usytuowanie wartości rozwoju indywidualnego w kontekście szerszego rozwoju społecznego, ale nie podporządkowywanie go temu szerszemu kontekstowi, postulują też koncentrujące się właśnie na tym koncepcje przywództwa skoncentrowanego na osobie (*person-centred leadership*)²³ lub przywództwa rozwojowego (*developmental leadership*)²⁴, proponujące organizację procesów kierowania szkołą uwzględniającą wartość rozwoju indywidualnego uczniów jako centralną.

Po trzecie, w nowej wizji kultury szkoły ważna jest (wymagania: 10, 11, 12) wartość poniekąd wynikająca i ściśle związana z poprzednią wartością – rozwój szkoły jako organizacji i zmiana jako stały element, niezbędny w kontekście wyzwań, przed którymi stoi współczesna szkoła²⁵. Wizja kultury szkoły wynikająca z wartości stojących za wymaganiami jest wyraźnie wizją szkoły zrywającą z funkcjonującym wcześniej modelem statycznej i bezpiecznej w swej stabilności, biurokratycznej organizacji na rzecz szkoły zmieniającej się, widzianej jako organizacja ucząca się i nieustannie rozwijająca ze wszystkimi jej charakterystycznymi cechami²⁶.

Po czwarte, nowa kultura szkoły (wymagania: 7, 9, 10) ceni wartości współpracy i partnerstwa na różnych poziomach i w rozmaitych obszarach działania szkoły, z jednej strony dostrzegając wagę efektów synergii możliwych do uzyskania w toku współpracy, z drugiej zaś zdając sobie sprawę z konieczności współpracy w celu lepszego uczenia się, które jako proces ma naturę społeczną.

Po piąte, za ważną wartość uznaje się w tej wizji szkoły (wymagania: 4, ale też: 7, 8, 9, 10) aktywność uczniów i innych biorących udział w procesach edukacyjnych, co jest warunkiem powodzenia i efektywności tych procesów. Wiąże się to z zerwaniem z wizją szkoły centralnie sterowanej na różnych poziomach przez władze edukacyjne, dyrektora, nauczyciela, którzy podporządkowywali sobie innych uczestników procesów zachodzących w szkole, szczególnie uczniów. Wyraźnie zrywa to z częstym

²¹ *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*, ed. J. MacBeath, N. Dempster, Routledge, London–New York 2009; *Leadership for 21st Century Learning*, OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation, Paris 2013.

²² L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1978.

²³ M. Fielding, *Leadership, Radical Students Engagement and the Necessity of Person-centred Education*, „International Journal of Leadership in Education” 2006, Vol. 4 (9), s. 299–313.

²⁴ R. Dorczak, *Developmental leadership – an Attempt to Define Specificity of Educational Leadership*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 4, s. 19–26.

²⁵ M. Fullan, *Leading in a Culture of Change*, Jossey-Bass, San Francisco 2004.

²⁶ P. Senge, *Pięta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

w myśleniu o szkole i jej kierowaniu nastawieniem, charakterystycznym dla klasycznych sposobów rozumienia przywództwa edukacyjnego, w których aktywność różnych podmiotów była podporządkowana woli kierujących procesami lub wręcz zupełnie niewłaściwa i niepożądana²⁷.

Po szóste wreszcie, nowa kultura szkoły (wymagania: 6, ale też 1) ma służyć każdemu uczącemu się i włączać go w procesy edukacyjne bez względu na różnice indywidualne i różnorodne potrzeby edukacyjne, gdyż tylko to może tworzyć dobrą podstawę, zarówno do pełnego rozwoju indywidualnego każdego z uczniów, jak i do szerszej rozumianej, w pełni efektywnego rozwoju społecznego²⁸.

Zmiany kultury organizacyjnej szkół, wychodzące od zmian na poziomie podstawowych wartości, które uruchamiają procesy kulturotwórcze w szkołach, prowadzą stopniowo do zmian na poziomie podstawowych założeń. W szkołach stopniowo, choć jest to proces bardzo powolny, przyjmuje się tezę o znaczeniu wymienionych wyżej wartości i zmienia sposoby pracy szkoły, uwzględniając wynikające z przyjęcia tych wartości potrzeby. Zmiany na poziomie wartości i założeń stopniowo wpływają też na zmiany na poziomie artefaktów. Decyzje ich dotyczące coraz częściej są podejmowane z uwzględnieniem potrzeb wynikających z nowych wartości i szkoły zaczynają zmieniać się na poziomie materialnych zasobów w sposób, który wspiera procesy edukacyjne zorganizowane zgodnie z przyjętymi wymaganiami. Proces zmiany kultury organizacyjnej jest, jak się wydaje, zjawiskiem, które już wyraźnie postępuje i zmienia rzeczywistość polskiej szkoły, co pokazują, nieliczne dotąd niestety, ale jednoznaczne, analizy i badania²⁹.

ZAKOŃCZENIE

Transformacja kultury organizacyjnej szkół nie jest procesem, który można przeprowadzić poprzez działanie tylko na jednym poziomie systemu edukacji czy też w jednym obszarze. Reforma systemu nadzoru pedagogicznego, wprowadzająca wymagania wobec szkół i placówek edukacyjnych i ewaluację jako sposób ich badania, wydaje się odgrywać kluczową rolę w tym procesie dzięki zainicjowaniu procesów transformacji za pomocą zmiany na poziomie podstawowych wartości. Uruchamia to

²⁷ G.C. Avery, *Understanding Leadership. Paradigms and Cases*, Sage, London 2004; G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

²⁸ *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision, Voices*, ed. G. Mac Ruairc, E. Ottesen, R. Precey, Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2013.

²⁹ R. Dorczak, *Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty* [w:] *Jak być jeszcze lepszym...*, s. 91–117; G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014; *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

procesy zmiany kultury na innych jej poziomach. Niemniej jednak należy zauważyć, że aby zmiana ta stała się trwałym elementem kultury edukacyjnej szkół, w polskim systemie edukacji potrzebne są (i na szczęście podejmowane) zmiany w innych obszarach, takich jak przygotowanie do zawodu nauczycielskiego, kształcenie i doskonalenie kadr kierowniczych dla szkół, rozwój i doskonalenie nauczycieli oraz całych zespołów nauczycielskich i szkół jako organizacji, a także rozwój w sferze zasobów materialnych szkół, które są ważnym, choć same w sobie niewystarczającym, warunkiem powodzenia innych zmian. Istotne jest również, by zmiana stała się trwałą cechą działania systemu edukacyjnego, gdyż nieustanna redefinicja podstawowych wartości i założeń oraz wynikająca z tego ciągła zmiana kultury organizacyjnej szkoły są kluczowymi cechami dobrej, potrafiącej sprostać wyzwaniom stale zmieniającego się świata szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Avery G.C., *Understanding Leadership. Paradigms and Cases*, Sage, London 2004.
- Bottery M., *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.
- Bottery M., *The Morality of the School. Theory and Practice of Values in Education*, Cassell, London 1990.
- Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*, eds. J. MacBeath, N. Dempster, Routledge, London–New York 2009.
- Deal T.E., Peterson K.D., *Shaping School Culture* (second edition), Jossey-Bass, San Francisco 2009.
- Dorczak R., *Developmental Leadership – an Attempt to Define Specificity of Educational Leadership*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 4.
- Dorczak R., *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych* [w:] G. Mazurkiewicz, *Przywództwo i zmiana w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Dorczak R., *Ograniczoność typologii kultur organizacyjnych – próba poszukiwania specyfiki kultury organizacyjnej instytucji edukacyjnych*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. XIV/13/III.
- Dorczak R., *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, Zeszyty Naukowe ISP UJ, nr 3 (19).
- Dorczak R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, Zeszyty Naukowe ISP UJ, nr 2 (6).
- Dorczak R., *Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty* [w:] *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Fielding M., *Leadership, Radical Students Engagement and the Necessity of Person-Centred Education*, „International Journal of Leadership in Education” 2006, vol. 4 (9).

- Fullan M., *Leading in a Culture of Change*, Jossey-Bass, San Francisco 2004.
- Handy Ch., Aitken R., *Understanding Schools as Organizations*, Penguin, Harmondsworth 1986.
- Hallinger P., Murphy J., *Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals*, „The Elementary School Journal” 1985, vol. 86/2.
- Hattie J., *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, Routledge, Abingdon 2009.
- Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Leadership for Inclusive Education. Values, Vision, Voices*, eds. G. Mac Ruairc, E. Ottesen, R. Precey, Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2013.
- Leadership for 21st Century Learning*, OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation, Paris 2013.
- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Madalińska-Michalak J., *Przywództwo edukacyjne. Rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły* [w:] G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Mazurkiewicz G., *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mazurkiewicz G., Berdzik J., *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Muhammad A., *Transforming School Culture*, Solution Tree Press, Bloomington 2009.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 14 maja 2013 r. poz. 560).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 9 października 2009 r. nr 168, poz. 1324).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 14 maja 2013 r. poz. 560).
- Schein E., *Ku nowemu rozumieniu kultury organizacji* [w:] *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji. Cz. II. Perspektywa kulturowa w badaniach organizacji*, wybór tekstów, opracowanie i wstęp A. Marcinkowski, J. Sobczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1989.

- Schein E., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.
- Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Sułkowski Ł., *Kulturowe procesy zarządzania*, Difin, Warszawa 2012.
- The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, eds. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, OECD Publishing 2010.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. nr 67, poz. 329 z późn. zm.).
- Vygotsky L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1978.

BEATA CIEŻKA

CZTERY GENERACJE EWALUACJI A KONCEPCJA METODOLOGICZNA EWALUACJI W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

Abstrakt:

Niniejszy artykuł stanowi próbę spojrzenia na koncepcję metodologiczną prowadzenia ewaluacji w nadzorze pedagogicznym wypracowaną w programie Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły (Etap III)¹ w kontekście rozwoju koncepcji ewaluacyjnych. Przegląd „generacji ewaluacji” może stanowić dla czytelnika punkt wyjścia do rozważań na temat obecnych wyzwań, jakie stoją przed ewaluacją zewnętrzną i wewnętrzną w szkołach oraz placówkach oświatowych. Szczególnie inspirujące może być zapoznanie się z przedstawianą krytyką kolejno opisanych generacji ewaluacji, gdyż argumenty w niej przedstawione są zaskakująco aktualne również dzisiaj.

Artykuł oparto na sztandarowej publikacji na temat ewaluacji – *Fourth Generation Evaluation* dwójga „luminarzy” ewaluacji, jakimi są Egon Guba i Yvonna Lincoln². Publikacja ta w dobie dynamicznego rozwoju ewaluacji w Polsce, chociaż napisana ponad 20 lat temu, okazuje się nadal niezwykle aktualna i inspirująca.

Autorzy książki wyróżniają cztery generacje ewaluacji:

I – pomiar;

II – opis;

III – ocena;

IV – ewaluacja dialogiczna.

¹ Projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

² E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park–London–New Delhi 1989; por. także: N. Norris, *Understanding Educational Evaluation*, CARE – Centre for Applied Research in Education, Kogan Page, London 1993.

PIERWSZA GENERACJA EWALUACJI: POMIAR (MEASUREMENT)

Początki ewaluacji sięgają przełomu XIX i XX wieku i są związane z sektorem edukacji, a w szczególności z wprowadzeniem na szerszą skalę w Stanach Zjednoczonych pomiaru osiągnięć uczniów. Zastosowanie różnego rodzaju testów w szkołach miało badać stopień opanowania materiału przez uczniów. Zazwyczaj chodziło w nich o sprawdzenie pamięciowego przyswojenia pewnej puli faktów i prawidłowego ich odtworzenia w sytuacji egzaminacyjnej, a liczba zdobytych przez uczniów punktów w teście była wskaźnikiem stopnia ich osiągnięć.

Również w Europie początki ewaluacji mają swoje korzenie w pomiarze dydaktycznym³. Minister edukacji narodowej Francji, monitowany przez nauczycieli domagających się rozstrzygnięcia kwestii diagnozowania dzieci opóźnionych umysłowo, których, jak stwierdzono, nie można uczyć tak samo jak dzieci „normalnych”, zwrócił się do psychologa, Alfreda Bineta, z prośbą o skonstruowanie w tym celu odpowiedniego testu. Ten próbował początkowo użyć testów psychometrycznych stosowanych przez Francisa Galtona w Anglii i Wilhelma Wundta w Niemczech. Kiedy techniki te okazały się nieskuteczne, A. Binet opracował nowe podejście, oparte na zdroworozsądkowej obserwacji zachowania dzieci w prostych życiowych sytuacjach, jak na przykład rozumienie wartości pieniędzy lub rozpoznawanie przedmiotów codziennego użytku. Ostatecznie zaprojektował zadania w sposób biorący pod uwagę „wiek umysłowy” dziecka. Od roku 1912 powszechne stało się określanie ilorazu inteligencji poprzez stosunek „wieku umysłowego” do wieku metrykalnego. W 1910 roku test A. Bineta został przetłumaczony również w Stanach Zjednoczonych przez Henry’ego Goddarda, a w 1916 roku poprawiony przez Louisa Termana i zaaplikowany w szkołach amerykańskich, zyskując nową nazwę Stanford-Binet. Od tej pory testy IQ stały się stałym elementem amerykańskiego systemu edukacji.

Użyteczność testów w szkołach została szybko rozpoznana przez ówczesne władze oświatowe. W 1904 roku National Education Association w Stanach Zjednoczonych powołało komitet mający za zadanie zbadanie możliwości użycia testów w klasyfikowaniu dzieci i określaniu ich postępów. W 1912 roku w Nowym Jorku utworzono specjalne biuro badawcze, którego zadaniem było kontynuowanie badań systemu edukacji za pomocą „nowych technik pomiaru”. Wkrótce podobne biura powstały także w innych większych miastach Stanów Zjednoczonych. Ich kierownicy zaczęli się rokrocznie spotykać w ramach American Association of School Administrators, organizując się później bardziej formalnie w instytucji American Educational Research Association.

E. Guba i Y. Lincoln⁴ wskazują, że duży wpływ na rozwój i upowszechnienie się testów miał wybuch pierwszej wojny światowej i masowy pobór do wojska młodych

³ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation...*, s. 23.

⁴ *Ibidem*, s. 24.

ludzi, których badano za pomocą testów inteligencji. Władze wojskowe zwróciły się do American Psychological Association z prośbą o przygotowanie odpowiedniego instrumentu badawczego. Powołano zatem komitet prowadzony przez Arthura Otisa w celu wykonania zlecenia armii. Pierwszy „masowy” test inteligencji (*Army Alpha*) został z powodzeniem przeprowadzony na ponad 2 milionach osób. Zachęcony sukcesem Otis zabrał się za przeformułowanie swojego testu i przystosowanie go do użycia w szkołach. Można zatem przyjąć, że rozwój technik opartych na testach pomiaru zmiennych stał się jednym z głównych czynników rozwoju badań ewaluacyjnych.

Drugim czynnikiem mającym charakter kontekstualny, który pośrednio wpłynął również na rozwój ewaluacji, były procesy budowania pozycji nauk społecznych w świecie nauki⁵. Już w 1843 roku John Stuart Mill nawoływał do „naukowego podejścia” do zjawisk społecznych, postulat ten opierał się na sukcesach tegoż podejścia w naukach ścisłych, szczególnie w fizyce i chemii, oraz na braku takiej bazy w naukach humanistycznych. Sugestia ta odcisnęła ogromne piętno na naukach społecznych, a co za tym idzie – również na badaniach ewaluacyjnych.

Także teoria Karola Darwina nie pozostała bez echa w rozumieniu „naukowości”, w tym również w sferze badań edukacyjnych. Teza K. Darwina mówiła o tym, że nawet małe różnice między zwierzętami albo niewielkie różnice w budowie roślin, kiedy kumulują się w długim okresie, mogą mieć bardzo duże funkcjonalne znaczenie dla całego gatunku. Idąc tym tropem, również przedstawiciele nauk społecznych zaczęli domniemywać, iż być może małe różnice między ludźmi mogą być kluczem do zrozumienia głównych tendencji rozwojowych wśród nich. To między innymi stało się przyczyną założenia pracowni psychometrycznych w 1873 roku przez F. Galtona i w 1879 roku przez W. Wundta. Dowody w postaci różnic indywidualnych zdawały się potwierdzać przyjmowane przez nich założenie. Psychologia zaś, stając się dyscypliną naukową, przyjęła pozytywistyczne podejście naukowe (*scientific*) jako obowiązujące, zbliżając się możliwie jak najbardziej do nauk przyrodniczych. Zbliżenie to przejawiało się przede wszystkim w stosowaniu na pozór precyzyjnych ilościowych pomiarów za pomocą różnych testów i nadało pierwszej generacji ewaluacji piętno paradygmatu pozytywistycznego.

Kiedy, jak podają Guba i Lincoln⁶, w połowie lat dwudziestych XX wieku Ronald Fisher, pracując dla brytyjskiego przemysłu bawełnianego, opracował sposób interpretowania badań za pomocą tablic matematycznych, znalazł wielu naśladowców wśród przedstawicieli nauk społecznych, spośród których niektórzy zajmowali się również edukacją.

Kolejnym czynnikiem kontekstualnym, stymulującym w owym czasie rozwój powszechnego użycia testów⁷, są przemiany zachodzące w podejściu do zarządzania przemysłem i usługami. Wychodząc z założenia, że tak zwany czynnik ludzki jest elementem dominującym w pracy, menedżer powinien tak zarządzać firmą, by praca jego personelu była możliwie najbardziej sprawna i efektywna. Jeszcze przed pierw-

⁵ Por. *ibidem*, s. 24.

⁶ *Ibidem*, s. 25.

⁷ Por. *ibidem*.

szą wojną światową, a w szczególności w latach dwudziestych XX wieku, były prowadzone badania nad optymalnym wykorzystaniem czasu pracy, opracowaniem najbardziej efektywnych metod pracy oraz nad dyscypliną pracy. W 1911 roku Frederick Taylor opublikował *The Principles of Scientific Management*⁸, gdzie zaprezentował założenia standaryzowanych badań stosowanych w przemyśle. Jego modele wydajności przemysłowej próbowano potem wykorzystać również w edukacji – uczniowie byli traktowani jak „surowiec”, który miał być poddawany „obróbce” w szkole – „fabryce” zarządzanej przez dyrektora. Testy grały tutaj kluczową rolę w określaniu miejsca ucznia w szkole i jego postępów. Szkoły w Stanach Zjednoczonych ulegały wpływom takiego podejścia szczególnie w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku.

Początek testów osiągnięć szkolnych datuje się na rok 1908, w którym pojawiła się publikacja *Stone Reasoning Test in Arithmetic*. W 1922 roku wydano *Stanford Achievement Battery* – pierwszy instrument pozwalający oszacować osiągnięcia ucznia równocześnie w zakresie wielu przedmiotów szkolnych. Gertrude Hildreth z Uniwersytetu w Minnesocie zaczęła publikować wykaz testów zalecanych do stosowania; w 1933 roku jej wydawnictwo zawierające testy i skale liczyło sobie 3,5 tysiąca pozycji. Jej trzecia i ostatnia edycja ukazała się w 1945 roku i zawierała ich już ponad 5,2 tysiąca!⁹

W tym czasie terminy „pomiar” i „ewaluacja” były używane wymiennie, jednak pomiar zdawał się pojęciem dominującym. Tak więc, jak proponują autorzy *Fourth Generation Evaluation*, pierwszą generację ewaluacji można nazwać generacją pomiaru. Rola ewaluatora była w zasadzie rolą techniczną, oczekiwano jedynie, że będzie się on posługiwał dostępnymi instrumentami, tak by każda ze zmiennych określonych w badaniu mogła zostać zmierzona. Jeżeli nie istniały odpowiednie instrumenty pomiaru, oczekiwano, że ewaluator je stworzy.

Guba i Lincoln¹⁰ ze zgrozą konstatują, że ten sposób przeprowadzania ewaluacji ma swoich zwolenników do dziś, jako przykład podając użycie wyników testów uczniów w egzaminach końcowych lub wstępnych do szkół wyższych do ewaluacji skuteczności pracy szkoły i pojedynczych nauczycieli oraz konstruowania rankingu szkół i nauczycieli.

DRUGA GENERACJA EWALUACJI: OPIS (DESCRIPTION)

Ujawnienie poważnych ograniczeń, jakie niósł ze sobą pomiar, wymusiło dalsze zmiany w zakresie prowadzenia badań ewaluacyjnych. Krótko po pierwszej wojnie światowej stało się jasne, że programy szkolne muszą zostać zreformowane, a ewaluacja

⁸ N. Norris, *Understanding Educational...*, s. 17; por. także: H. Simons, *Polityczne implikacje teorii ewaluacyjnych* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 66.

⁹ Źródło: E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation...*

¹⁰ *Ibidem*, s. 26.

powinna realizować również inne cele aniżeli tylko dostarczanie danych o uczniach. Wkrótce po wojnie amerykańskie szkoły średnie zaczęły doświadczać gwałtownego przyływu słuchaczy, którzy wcześniej poprzestali na zdobyciu wykształcenia podstawowego. Wielu z nich traktowało naukę w szkole średniej jako drogę do awansu społecznego i ekonomicznego. Jednak poziom nauczania w szkołach nie był zbyt wysoki, wiele szkół wręcz zamykano z uwagi na niespełnianie określonych wymogów programowych. Absolwenci tychże szkół średnich nie mogli kontynuować nauki, gdyż obawiano się, że nie podołają wymogom szkoły wyższej. W celu zmiany tego stanu rzeczy w 1933 roku zainicjowano w Stanach Zjednoczonych ośmioletni program testowy (*Eight Year Study*), którego zasięgiem objęto 30 publicznych i prywatnych szkół średnich. Szkołom tym zezwolono na wprowadzenie pilotażowych programów nauczania konstruowanych we współpracy z uczelniami; miały one bardziej wychodzić naprzeciw potrzebom uczniów i przyszłych absolwentów. Okres ośmiu lat był wystarczający, by przynajmniej jedna generacja uczniów mogła przejść cały cykl kształcenia od początku szkoły średniej do ukończenia szkoły wyższej.

Od razu pojawił się problem zbadania, czy realizowany program rzeczywiście spełnia pokładane w nim nadzieje i czy realizuje zaplanowane przez pomysłodawców założenia w praktyce. Zbiegiem okoliczności Ralph W. Tyler, członek Biura Badań Edukacyjnych (*Bureau of Educational Research*) na Uniwersytecie Stanowym w Ohio, w którym realizowany był również program *Eight Year Study*¹¹, pracował wcześniej w stanowym wydziale zajmującym się konstruowaniem testów badających, „czy studenci uczą się rzeczywiście tego, czego ich profesorowie pragną ich nauczyć”¹². Spodziewane wyniki nauczania (*learning outcomes*) były tutaj nazywane celami (*objectives*). R. Tyler zajmował się również podobnym zajęciem przy programie *Eight Year Study*, z tym że jego praca różniła się od ewaluacji rozumianej jako pomiar jedną ważną kwestią. Otóż celem jego badań był rozwój i doskonalenie programu oraz zdobywanie informacji, jak on działa. Jak piszą Guba i Lincoln – narodziła się ewaluacja programów (*program evaluation*).

R. Tyler zbierał informacje na temat osiągnięcia przez uczniów zamierzonych celów. Uczniowie ci uczyli się według nowo wprowadzonych w szkołach średnich programów nauczania, a zebrane informacje w połączeniu z analizą mocnych i słabych stron prowadzonej innowacji miały na celu usprawnienie całego procesu i, co ważne, wyniki tych analiz były udostępniane na bieżąco. Jak zauważają Guba i Lincoln, dzisiaj nazwalibyśmy to ewaluacją formatywną (*formative evaluation*). Cały proces trwał i był powtarzany dopóty, dopóki jego realizacja nie osiągnęła zadowalającego poziomu¹³. Zdaniem R. Tylera programy muszą być ściśle związane z określonymi celami, cele te stanowią podstawę procesu realizacji programu, a następnie punkt odniesienia systematycznej ewaluacji danego programu, która polega na „sprawdzeniu,

¹¹ *Ibidem*, s. 28; por. także: N. Norris, *Understanding Educational...*, s. 17, oraz: H. Simons, *Polityczne implikacje teorii...*

¹² E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation...*, s. 28.

¹³ Por. także: R. Tyler, *Evaluating Learning Experiences* [w:] D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald, M. Parlett, *Beyond the Numbers Game*, Macmillan, London 1977.

w jakim stopniu osiągane są określone cele”¹⁴. Według niego ewaluacja taka powinna składać się z następujących etapów:

- zbieranie opinii w celu stworzenia listy celów danego programu;
- przeprowadzenie szczegółowej analizy celów i wybranie tych, które określają pożądane zmiany zachowań wywołane oddziaływaniem programu;
- wyrażenie celów w postaci opisów oczekiwanych zachowań uczestników programu (uczniów);
- przygotowanie narzędzi pomiaru postępów w osiąganiu każdego z celów przy użyciu obiektywnych, rzetelnych i trafnych testów;
- sprawdzanie poziomu wiedzy uczniów przy użyciu wypracowanych narzędzi przed przekazaniem im informacji z danego zakresu oraz po przekazaniu tych informacji (tzw. pre-test i post-test);
- analiza uzyskanych wyników w celu poznania zalet i wad danego programu;
- wysuwanie hipotez na temat stwierdzonych wad programu oraz podjęcie prób ich usunięcia;
- modyfikacja programu i powtórzenie całego procesu¹⁵.

W 1942 roku opublikowano trzypięciowy raport programu *Eight Year Study*¹⁶ wraz z opisem ewaluacji tego projektu. Został on przyjęty z olbrzymią uwagą, a R. Tyler zyskał sławę, gdyż jego podejście do oceny procesu nauczania było niemal rewolucyjną zmianą w stosunku do wcześniejszego bazowania jedynie na badaniu postępów poszczególnych uczniów na podstawie wyników egzaminów. Później Tylera, autora pojęcia „ewaluacja edukacyjna”, nazwano „ojcem ewaluacji”¹⁷.

To, co Guba i Lincoln nazywają drugą generacją ewaluacji, charakteryzuje się przede wszystkim opisem mocnych i słabych stron przedsięwzięcia odnośnie do założonych dla tego przedsięwzięcia celów. Rola ewaluatora ogranicza się tutaj do sprawozdawcy, przy zachowaniu jednak wcześniej eksponowanych umiejętności realizacji badań ilościowych. Pomiar nie jest już traktowany jako równoważnik ewaluacji, ale zaczyna funkcjonować jako jedno z możliwych narzędzi badawczych. Ewaluacja zatem wzbogaca się o, powszechne dzisiaj, triangulowanie różnych danych, w szczególności danych o charakterze jakościowym i ilościowym.

TRZECIA GENERACJA EWALUACJI: OCENA (JUDGMENT)

Chociaż, jak piszą Guba i Lincoln¹⁸, opisowe podejście ukierunkowane na realizację celu nie było bez wad, przetrwało mniej więcej do roku 1957, czyli tego, w którym umieszczono pierwszy sputnik na orbicie okołoziemskiej. Wtedy to rząd federalny

¹⁴ Cyt. za: P. Bramley, *Ocena efektywności szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001, s. 23.

¹⁵ Por. *ibidem*, s. 24.

¹⁶ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation...*, s. 28.

¹⁷ Por. także: R. Tyler, *Evaluating Learning...*

¹⁸ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation...*, s. 29.

USA wygłosił opinię na temat „nieadekwatności przeprowadzanych ewaluacji, które nie pozwalały wykryć braków amerykańskiej edukacji pozwalających Rosjanom zdobyć przewagę w podboju Kosmosu”. Krytyka poziomu edukacji zapoczątkowała wprowadzenie licznych programów narodowych mających udoskonalić programy nauczania przedmiotów ścisłych i humanistycznych (m.in. biologii, chemii, fizyki, matematyki, języka angielskiego), ich ewaluacje zaś miały za zadanie oceniać jakość tych programów oraz dawać jednoznaczne rekomendacje, pokazując kierunek ich doskonalenia. Tym samym ewaluacja zmienia swój charakter z opisowego na bardziej krytyczny.

Robert Stake w 1967 roku pisał, że ewaluacja zmienia oblicze na bardziej oceniające:

Oblicze ewaluacji widziane oczami nauczyciela nie jest tym samym obliczem widzianym oczami profesjonalnego ewaluatora. Profesjonalny ewaluator widzi samego siebie jako „opisywacza” (*describer*), opisującego zalety (*aptitudes*), otoczenie, dokonania. Nauczyciel i dyrektor szkoły, z drugiej strony, oczekują od ewaluatora klasyfikowania czegoś lub kogoś, tak jak na to zasługują. Ponadto oczekują, że będzie oceniał (*judge*) rzeczy, biorąc pod uwagę zewnętrzne standardy, według kryteriów dopasowanych do lokalnych zasobów szkoły. Nikt nie pojmuje ewaluacji wystarczająco jednoznacznie. Zarówno opis, jak i ocena są istotne – w rzeczywistości obie są podstawami działalności ewaluacyjnej¹⁹.

Ocena, jak dodaje dalej autor, odwołuje się zawsze do pewnych standardów, w stosunku do których można tej oceny dokonać. Standard taki domaga się jednoznacznej definicji i określenia ewentualnych dopuszczalnych odchyleń.

Wielu ewaluatorów podejmuje tak nakreślone wyzwanie. W 1967 roku pojawiają się nowe modele ewaluacji, na przykład: model wspierający R. Stake’a (*Countenance Model*); model zwany analizą rozbieżności (*Discrepancy Evaluation Model*); model zorientowany na podejmowanie decyzji; model zorientowany na efekty (*Goal Free Model*)²⁰; model neopomiarowy związany z eksperymentami socjologicznymi oraz modele typowo oceniające, jak choćby model ekspercki (*Connoisseurship Model*)²¹.

Wszystkie te modele przyjmują jedno podstawowe założenie, że ocena jest integralną częścią ewaluacji, a ewaluator, mniej lub bardziej, jest sędzią. „Natężenie” roli ewaluatora jako „osądzającego” w różnych modelach jest oczywiście różne, poczynając od modelu zorientowanego na podejmowanie decyzji, w którym ewaluator jedynie współpracuje z decydentami i dostarcza im potrzebnych do podjęcia decyzji informacji, poprzez analizę rozbieżności, gdy rolą ewaluatora jest pomoc klientowi polegająca na dokonaniu oceny przy użyciu określonych standardów, aż po jednoznacznie wyrażany osąd w modelu eksperckim, w którym ewaluator występuje z pozycji specjalisty w dziedzinie poddawanej ewaluacji.

¹⁹ Cyt. za: E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation...*, s. 29–30.

²⁰ M. Scriven, *The Methodology of Evaluation* [w:] *Beyond the Numbers Game*, ed. D. Hamilton, D. Jenkins, Macmillan, London 1977.

²¹ Zestawienie modeli ewaluacji także w: E. House, *Ewaluacja i jej uprawomocnienie. Główne podejścia* [w:] *Ewaluacja w edukacji...*

Pojawienie się głosów włączających ocenę w przeprowadzenie ewaluacji skłania Gubę i Lincoln²² do wyodrębnienia trzeciej generacji ewaluacji, w której ewaluator przyjmuje na siebie rolę „sędziego”, zachowując jednocześnie zdobycze dwóch poprzednich pokoleń, a mianowicie umiejętności przeprowadzania badań testowych oraz funkcję opisową.

CZWARTA GENERACJA EWALUACJI: EWALUACJA DIALOGICZNA (*RESPONSIVE CONSTRUCTIVIST EVALUATION*)

Każda z trzech opisanych generacji ewaluacji niosła ze sobą jakiś aspekt nowości, na ujawnieniu braków poprzedniej budowano nowe, bardziej skuteczne i efektywne możliwości przeprowadzania ewaluacji. Pierwsza generacja poprzestawała na badaniu pojedynczych ludzi, druga skierowała swoją uwagę bardziej w stronę zjawisk i przedsięwzięć o charakterze innowacji edukacyjnych, programów, metod nauczania, strategii kierowania placówkami oświatowymi itp. Trzecia generacja natomiast przybliżyła ewaluację ocenie, nie poprzestając jedynie na opisie. Guba i Lincoln są zdania, że ewaluacje te miały jednak trzy wspólne wady:

- tendencję do menedżeryzmu;
- nieuwzględnianie pluralizmu wartości;
- uleganie pozytywistycznemu (*scientific*) paradygmatowi badawczemu²³.

Tendencja do menedżeryzmu przejawiała się w zbytnim uleganiu klientom i osobom zamawiającym ewaluację oraz agendum rządowym zainteresowanym przeprowadzaniem ewaluacji. Wśród osób tych znajdują się również wszyscy odpowiedzialni za zaimplementowanie wniosków z ewaluacji, oni bowiem, zdaniem Guby i Lincoln, bardziej zainteresowani są samym raportem i jego zawartością niż ewaluacją jako taką. Przedstawiciele tych instytucji, z którymi zazwyczaj ewaluatorzy zawierali kontrakty na przeprowadzanie ewaluacji, określali również podstawowe zasady tegoż kontraktu, wyznaczając zasady i zasięg badań oraz adresata raportu. Taka relacja pomiędzy zamawiającym ewaluację a ewaluatorem pociąga za sobą określone skutki.

Po pierwsze, w pewnym sensie taka relacja „unieszkodliwia” ewaluację, gdyż stojąc z boku, ale jednocześnie mając nad ewaluacją całkowitą pieczę i faktycznie będąc za nią odpowiedzialnym – to zamawiający sprawia, że końcowa jakość ewaluacji (w tym raport, jego treść czy rekomendacje) nie może zostać zakwestionowana²⁴, gdyż *de facto* uderzałoby to bardziej w zamawiającego aniżeli w ewaluatora.

²² E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation...*, s. 30. Por. także: H. Simons, *Specyfika i rozwój studiów ewaluacyjnych* [w:] *Ewaluacja w edukacji...*

²³ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation...*, s. 31–32.

²⁴ *Ibidem*, s. 32.

Po drugie, typowa relacja pomiędzy zamawiającym a ewaluatorem jest, jak to piszą Guba i Lincoln²⁵, nierównoważna pod względem rozkładu sił (*disempowering*) i niesprawiedliwa. Zamawiający ma ostateczne słowo w decydowaniu o tym, jakie pytania zostaną postawione, w jaki sposób będą zbierane odpowiedzi oraz jak będą interpretowane, a także komu będą komunikowane wyniki. Oczywiście decyzje te zapadają po konsultacji z ewaluatorem, ale w przypadku różnicy zdań ostateczne słowo zawsze należy do zamawiającego. W sytuacji braku porozumienia ewaluator może jedynie wycofać się z przeprowadzania ewaluacji. Taki stan rzeczy powoduje, że tak naprawdę nie ma możliwości zadawania innych pytań, odpowiadania na nie i interpretowania odpowiedzi w sposób niezgodny z zapatrywaniami zamawiającego ewaluację, biorąc na przykład pod uwagę optykę innych grup partycypujących w ewaluowanym przedsięwzięciu. Tak przeprowadzona ewaluacja jest ewidentnie, w opinii Guby i Lincoln²⁶, niesprawiedliwa dla reszty „udziałowców” (*stakeholders*), którzy mogą być zainteresowani wynikami ewaluacji, a są tutaj całkowicie pomijani.

Po trzecie, w typowej relacji zamawiający – ewaluator brak jest, zdaniem autorów *Fourth Generation Evaluation*, respektowania podstawowego prawa obywatelskiego, jakim jest prawo do informacji. W tym wypadku zamawiający zachowuje wyłącznie dla siebie możliwość decydowania, komu zostaną udostępnione, i czy w ogóle zostaną komukolwiek udostępnione, informacje o wynikach ewaluacji, ewaluator zaś ma zachować dyskreję. Jednak w sytuacji, gdy wyniki ewaluacji byłyby dla zamawiającego niewygodne lub wręcz krytyczne, fakt utajnienia wyników i niepodjęcia jakichkolwiek działań naprawczych zaczyna być już dwuznaczny moralnie.

Kończąc opisywanie tych kwestii, Guba i Lincoln²⁷ stwierdzają, że taka relacja zamawiający – ewaluator jest tak naprawdę bardzo wygodna dla obojga. Z jednej strony przyznawanie prawa zamawiającemu do określania, jak ewaluacja ma przebiegać, może powodować również kontrolę jej rezultatów, z czego zamawiający jest niewątpliwie bardzo zadowolony. Z punktu widzenia ewaluatora zaś sprostanie oczekiwaniom zamawiającego stawia go w pozycji osoby zaufanej, z którą można nadal współpracować i zawierać dalsze kontrakty, co satysfakcjonuje go, dając mu następne źródło dochodu. W tej sytuacji w miejsce krytyki, która byłaby uzasadniona zebranymi wynikami, pojawia się jej łagodniejsza wersja, gdyż z kolei całkowity jej brak z pewnością wzbudziłby podejrzenia o nieuczciwość. Obie strony czują się w tej sytuacji ukontentowane. Zdaniem Guby i Lincoln²⁸ większość ewaluatorów prawdopodobnie wahałaby się przed jawnym wejściem w tego typu układ, jednak ewaluacje robione według dotychczasowych modeli z pewnością takiej możliwości sprzyjają.

Michael Scriven²⁹, obszernie zajmujący się zagadnieniem menedżeryzmu, upatrywał rozwiązanie tego problemu w zaangażowaniu w ewaluację również innych zainteresowanych ewaluacją grup, na przykład klientów, poprzez zadawanie im pytań

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*, s. 33.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*, s. 34. Por. także: H. Simons, *Polityczne implikacje...*

i komunikowanie wyników w raporcie skierowanym konkretnie dla tego odbiorcy (*Consumer Reports*). Pomysł ten, zdaniem Guby i Lincoln, jest ważnym krokiem naprzód w identyfikowaniu innych, ważnych dla ewaluacji, grup *stakeholders* aniżeli wyłącznie zamawiających. Jednak popadnięcie w drugą skrajność może doprowadzić z kolei do konsumeryzmu i sprowadzenia ewaluacji jedynie do analizy potrzeb konsumentów (klientów)³⁰.

Kolejny zarzut wobec opisanych generacji ewaluacji dotyczy **niewuwzględniania pluralizmu wartości**. Krytyka ta jest oparta na założeniu, że poszczególne społeczności uznają określone wartości, te jednak mogą się zasadniczo różnić. Dyskusje na temat pluralizmu wartości, zapoczątkowane pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku, żywe i aktualne są do dziś, odciskają również swoje piętno na ewaluacji. Wartości są oczywiście *implicite* wpisane w zagadnienie ewaluacji, chociażby z lingwistycznego punktu widzenia (*evaluation – value – ang. wartość*)³¹. Jednak pytanie, czyje wartości będą w danej ewaluacji dominujące, a w szczególności, jak różnice w uznawanych wartościach mogą być przewyżczone, stało się jednym z kluczowych i nadal aktualnych pytań w rozważaniach i dyskusjach nad prowadzeniem ewaluacji. Wbrew istnieniu różnic wartości przyjmuje się założenie, że rezultaty ewaluacji mogą być uznawane za wiarygodne, ponieważ zastosowana metodologia jest naukowa i wolna od wartościowania. Tutaj postulat obiektywności metodologicznej ma zapobiegać pytaniom o wpływ wartości w badaniach. Oczywiście, jak piszą Guba i Lincoln³², jasne jest, że ewaluator nie ma żadnej kontroli nad tym, jak rezultaty ewaluacji zostaną wykorzystane, jeżeli osoby uznające inne wartości będą interpretowały te wyniki na różne sposoby. Można tu przywołać również dyskusję prowadzoną przez przedstawicieli nauk społecznych nad postulatem wolności nauki od wartości i konstatację, że wyniki mogą być poddawane różnej interpretacji. Z drugiej strony identyfikowanie samych „faktów” przez ewaluatora może być zdeterminowane (nawet nieświadomie) przez jego system wartości. Tutaj już blisko do stwierdzenia, że każdy akt związany z ewaluacją, badaniem, dostarczaniem informacji staje się „aktem politycznym”.

Zdaniem Guby i Lincoln³³ nie można mówić o wolności od wartości, a pluralizm wartości w społeczeństwie nowoczesnym jest dla ewaluacji sprawą decydującą. Natomiast żadne z opisywanych wcześniej trzech pierwszych generacji ewaluacji nie bierze pod uwagę różnic wartości.

Kolejny punkt krytyki trzech generacji ewaluacji dotyczy nadmiernego **ulegania pozytywistycznemu paradygmatowi badawczemu**³⁴ i wiąże się z bardziej ogólną kwestią stosowania w naukach społecznych metod badawczych zaczerpniętych z nauk przyrodniczych. Zarzut ten formułowany jest na gruncie ewaluacji w kontek-

³⁰ Por. także: M. Scriven, *The Methodology...*

³¹ Por. także: L. Korporowicz, *Ewaluacja w demokracji* [w:] *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, red. B. Niemierko, Ośrodek Diagnozy, Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej, Legnica 1999.

³² E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation...*, s. 35.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*, s. 35.

ście rozważań metodologicznych, które bazują przede wszystkim na dorobku badań społecznych. Przedstawiciele nauk społecznych pragnęli w podobny, a więc obiektywny i systematyczny, sposób badać rzeczywistość społeczną, legitymizując podobną metodologią istnienie nauk społecznych jako pokrewnych naukom przyrodniczym i badając rzeczywistość działającą wedle pewnych niezmiennych, naturalnych praw. Zadaniem nauki, w tak określonym paradygmacie jest opisywanie rzeczywistości i odkrywanie praw nią rządzących, celem zaś przewidywanie i kontrolowanie zachodzących zjawisk. Każdy wynik badań zbliża nas coraz bardziej do ostatecznego poznania rzeczywistości. Ale by zrozumieć rzeczywistość i prawa nią rządzące, badacz musi umieć stanąć „na zewnątrz” badanego zjawiska, tak aby nie wpływać na jego przebieg oraz by nic nie wpływało na ocenę zjawiska formułowaną przez badacza. Rzeczywistość jest jednak bardzo skomplikowana i trudno poddaje się poznaniu, dlatego też badacz powinien kontrolować cały proces badawczy i samo badane zjawisko, posługując się w tym celu metodami laboratoryjnymi lub statystycznymi.

Guba i Lincoln³⁵ podkreślają, że pierwsze trzy generacje ewaluacji kierują się w swojej metodologii tym właśnie paradygmatem. Uznanie paradygmatu pozytywistycznego miało swoje określone konsekwencje. Po pierwsze, prowadziło to, jak piszą autorzy³⁶, do „utraty kontekstu” ewaluowanego przedsięwzięcia, umiejscawiając je jedynie w zestawieniu z poddawanymi kontroli czynnikami, wziętymi pod uwagę jeszcze w fazie planowania. Czynniki te brane są pod uwagę w nadziei, że przyćmią one znaczenie różnic indywidualnych i pozwolą na formułowanie uogólnień. Zdaniem badaczy³⁷ pozbawianie ewaluowanego przedsięwzięcia kontekstu jest błędem, a formułowanie uogólnień jest niemożliwe. Kierowanie uwagi wyłącznie na czynniki ogólne, z pominięciem czynników właściwych jedynie jednostkowemu przedsięwzięciu, nie będzie dobrze służyło wynikom ewaluacji, pozbawiając je wielu cennych informacji. Poprzestanie na skonstatowaniu jedynie prawd ogólnych, pozbawionych kontekstu, stanowi przyczynę częstych krytyk kierowanych w stronę ewaluatorów, w których głównym zarzutem jest nieprzystawanie wniosków do warunków lokalnych.

Po drugie, według Guby i Lincoln³⁸ paradygmat pozytywistyczny niechybnie prowadzi do nadużywania ilościowego pomiaru. Paradygmat ten zdaje się obiecywać uzyskiwanie „twardych” ilościowych danych, które mogą być precyzyjnie analizowane za pomocą metod statystycznych. Dane ilościowe łatwo poddają się kontroli i przewidywaniu, powodując złudzenie, że równie łatwo możemy objąć kontrolą i przewidywaniem zjawiska, do których się odnoszą. Jak piszą autorzy³⁹, „metody ilościowe z czasem zaczynają żyć własnym życiem i zamiast operacjonalizowania zmiennych, same stają się zmiennymi. Prowadzi to do błędnej konkluzji, że co nie może być zmierzone, nie może być prawdziwe”.

³⁵ *Ibidem*, s. 36.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*, s. 37.

³⁹ *Ibidem*.

Po trzecie, metody pozytywistyczne obiecują nam, zdaniem autorów⁴⁰, dostarczyć niepodważalnej wiedzy na temat rzeczywistości, prawdy niekwestionowanej, niepoddającej się relatywizacji pod wpływem czyichkolwiek wartości. Takie podejście daje ewaluatorowi wielką władzę.

Po czwarte zaś, w opinii Guby i Lincoln użycie metod pozytywistycznych uniemożliwia pojawienie się alternatyw w myśleniu o ewaluowanym przedsięwzięciu. Odkąd nauka ujawnia prawdę o rzeczach, każda inna alternatywa musi być błędna. Ewaluatorzy, klienci, zamawiający ewaluację są zmuszeni być „wyznawcami wiary”⁴¹, gdyż tylko nauka ma władzę odkrywania prawdy o rzeczywistości i jej funkcjonowaniu. Jak piszą autorzy, „najgorszą rzeczą, którą można powiedzieć o jakimkolwiek twierdzeniu w naszej kulturze jest to, że nie ma naukowych dowodów na jego potwierdzenie, i odwrotnie, tam, gdzie jest dowód naukowy, my musimy zaakceptować to jako wartość niepodważalną (*face value*)”⁴². Dyskusje na temat tego, co i dla kogo jest prawdziwe, są tu w ogóle niemożliwe.

Na koniec zaś autorzy dodają⁴³, że nauka jest w założeniu wolna od wartości i dlatego przyjmowanie pozytywistycznego paradygmatu zwalnia poczynania ewaluatora od jakiejkolwiek moralnej odpowiedzialności, a ten nie może ponosić winy za mówienie prawdy. Łatwo jest argumentować, że ewaluator nie może kontrolować, jak wyniki ewaluacji są wykorzystywane, gdy jego rola kończy się wraz z dostarczeniem raportu. Dlatego też żadna z trzech pierwszych generacji ewaluacji nie czyni ewaluatora moralnie odpowiedzialnym za cokolwiek wyłaniającego się z ewaluacji ani wobec kogokolwiek, kogo te wyniki dotyczą.

Na bazie tak nakreślonej krytyki Guba i Lincoln⁴⁴ proponują alternatywne podejście w ewaluacji, nazywając je ewaluacją dialogiczno-konstruktywistyczną (*responsive constructivist evaluation*). Pojęcie „dialogiczny” (*responsive*) oznacza inny sposób decydowania o parametrach ewaluacji. W pierwszych trzech generacjach ewaluacji parametry te były ustalone *a priori*. Ich precyzowanie, zwykle dokonywane na drodze negocjacji między zamawiającym ewaluację a ewaluatorem, jest częścią procesu planowania oraz projektowania ewaluacji i dokonuje się bez udziału innych osób, w szczególności tych, które uczestniczą w ewaluowanym przedsięwzięciu.

Pojęcie „ewaluacja dialogiczna” było używane już w 1975 roku przez R. Stake’a⁴⁵, który proponuje określanie parametrów ewaluacji poprzez interakcyjny, negocjacyjny proces angażujący zainteresowanych ewaluacją.

Termin „konstruktywistyczny” (*constructivist*) jest używany przez autorów *Fourth Generation Evaluation* na określenie metodologii badań stosowanej w tym typie ewaluacji. Paradygmat konstruktywistyczny wyrasta z podejść alternatywnych

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*, s. 38.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Por. R. Stake, *Studium przypadku* [w:] *Ewaluacja w edukacji...*, oraz: H. Simons, *Polityczne implikacje...*, a także: *idem*, *Specyfika i rozwój...*

dla paradygmatu pozytywistycznego. Autorzy wybrali nazwę „konstruktywistyczny”, podkreślając jednak, że można go nazywać również wyjaśniającym (*interpretive*) lub hermeneutycznym.

Pierwsze trzy generacje ewaluacji wychodzą z założeń paradygmatu pozytywistycznego, który zakłada obiektywne istnienie rzeczywistości, niezależność badacza od przedmiotu poznania i sytuacji badawczej, przyjmowanie *a priori* eksplorowanych kategorii pojęciowych. Natomiast czwarta generacja ewaluacji mieści się w kręgu paradygmatu humanistycznego. Zakłada on społeczne, interakcyjne konstruowanie rzeczywistości. „Prawda” stanowi rodzaj konstruktu uzgadnianego między działającymi podmiotami. Badacz w tym układzie wywiera wpływ na badaną rzeczywistość i sam doznaje wpływu, kategorie pojęciowe, pojawiające się w procesie ewaluacji, wyłaniają się w trakcie badań adekwatnie do mającej miejsce sytuacji i mogą być wyjaśniane tylko w towarzyszącym im kontekście. Ewaluacja mieszcząca się w tym paradygmacie zakłada przede wszystkim maksymalne uspołecznienie całego jej przebiegu. Uspołecznienie to ma przede wszystkim na celu:

- redukcję obaw i ryzyka związanego z procesem ewaluacji oraz zaspokojenie potrzeby poczucia bezpieczeństwa związanego z udostępnieniem danych poprzez identyfikację osób ustalających kryteria ewaluacji, określających procedurę i interpretujących wyniki; jednym słowem, poprzez zdefiniowanie grup zaangażowanych w ewaluację, ich roli, zadań i odpowiedzialności;
- unikanie marginalizacji osób i grup w procesie pozyskiwania, „tworzenia/generalizowania” oraz zarządzania danymi (informacją) poprzez identyfikację stosunków władzy w procesie planowania, pozyskiwania i gospodarowania informacją; ujawnienie grup/osób narażonych na osłabienie i pomniejszenie znaczenia; rozpoznanie mechanizmów konstruowania wizerunku grup;
- zwiększenie możliwości użycia rezultatów ewaluacji przez różne podmioty procesu (*stakeholders*) poprzez identyfikację sposobów i osób mogących wykorzystać rezultaty ewaluacji, wyjaśnienie, kto z kim negocjuje „obrazy/konstrukcje” konkretnych problemów w procesie i raporcie ewaluacyjnym;
- wzajemną edukację społecznych podmiotów procesu ewaluacji poprzez ujawnienie przebiegu procesu negocjacji w procesie planowania ewaluacji, ustalenie, kto komu co komunikuje oraz kto poznaje czyje interesy, zainteresowania, stanowiska, poglądy; co staje się przedmiotem wspólnych ustaleń i jak zmieniają się stanowiska uczestników.

Cele te, zdaniem Guby i Lincoln, może spełniać ewaluacja przyjmująca następujące założenia⁴⁶:

1. „Prawda” jest przedmiotem konsensusu pomiędzy społecznymi jej konstruktorami i nie musi być obrazem rzeczywistości nazywanej „obiektywną”.
2. „Fakty” nie mają znaczenia poza układem wartości.
3. „Przyczyny” i „skutki” nie istnieją poza układem wzajemnej relacji, co implikuje interakcyjne ich rozumienie.

⁴⁶ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation...*, s. 44 (tłum. L. Korporowicz).

4. Zjawiska społeczne mogą być rozumiane jedynie wewnątrz kontekstu, w którym są analizowane, ustalenia ewaluacyjne mają więc charakter kontekstualny i nie mogą być nadmiernie generalizowane.
5. Działania społeczne (interwencje) nigdy nie są tym samym, wdrażane w konkretnym kontekście zmieniają go i są zmieniane.
6. Nie istnieje inżynieria zmiany społecznej, zmiana nie ma charakteru linearnego, angażuje ludzi, odpowiednio komplikując jej przebieg.
7. Ewaluacja „produkuje” dane, które są interpretowane poprzez przypisywanie im wartości w czasie procesu ewaluacyjnego.
8. Wszystkie formy sprawozdawczości odnoszą się do konglomeratu wzajemnie warunkujących się czynników, z których żaden nie może być traktowany w sposób wyizolowany.
9. Ewaluatorzy są partnerami innych uczestników procesu ewaluacyjnego i wspólnie z nimi lub z ich udziałem tworzą dane.
10. Ewaluatorzy są reżyserami procesów negocjacji, których rezultatem są „konstrukcje” bardziej uspołecznione i uzgodnione.
11. Ustalenia i dane ewaluacyjne, powstałe w procesie inspirowanym paradygmatem konstruktywistycznym, nie pretendują do specjalnego statusu ontologicznego, są także konstrukcjami, które powinniśmy uwzględnić w procesie zmiany społecznej i poszukiwania konsensusu.

Według autorów⁴⁷ przeprowadzanie każdej ewaluacji musi się zaczynać od podjęcia decyzji, czego chcemy się dowiedzieć i jakiego rodzaju informacje będziemy gromadzić. W ewaluacji dialogicznej bierze się również pod uwagę żądania, obawy i inne kwestie dotyczące ewaluowanych, których traktuje się jednocześnie jako uczestników i zainteresowanych ewaluacją (*stakeholders*). Zadaniem ewaluatora zaś jest identyfikowanie potrzeb tych „interesariuszy” (*stakeholders*) i branie ich pod uwagę przy przeprowadzaniu ewaluacji. Wynika z tego, że cały proces ewaluacji przebiega jako permanentny dialog i negocjacja między wszystkimi zaangażowanymi w ewaluowane przedsięwzięcie i zainteresowanymi ewaluacją „interesariuszami” (*stakeholders*).

Krąg tych osób jest bardzo szeroki, autorzy⁴⁸ dzielą ich na trzy grupy:

1. Udziałowcy (*agents*) – są to osoby zaangażowane w tworzenie, przeprowadzanie i wdrażanie programu poddawanego ewaluacji, a w szczególności inicjatorzy i fundatorzy programu, decydenci, zamawiający ewaluację (kontraktorzy), personel programu, jednym słowem, wszyscy zaangażowani w ewaluowane przedsięwzięcie na poziomie koncepcyjnym i organizacyjnym.
2. Beneficjanci (*beneficiaries*) – to osoby, które korzystają z uczestnictwa w przedsięwzięciu, a więc przede wszystkim tzw. grupa docelowa, dla której przedsięwzięcie zostało zaprojektowane. Stanowią one beneficjentów bezpośrednich, obok których można wyróżnić także beneficjentów pośrednich, wchodzących z grupą docelową w różnego rodzaju relacje lub mających z nią na tyle bliski

⁴⁷ *Ibidem*, s. 39.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 40.

kontakt, by móc pozytywnie na nią wpływać. Do osób odnoszących niewątpliwe korzyści z uruchomienia programu są również zaliczani wydawcy materiałów i inne osoby świadczące potrzebne usługi na rzecz tego przedsięwzięcia.

3. Ofiary (*victims*) – osoby, które odczuwają negatywne skutki przeprowadzane-go programu lub w jakiś sposób są w związku z programem pokrzywdzone. Do „ofiar” należą osoby notorycznie wykluczane z udziału w tego typu przedsięwzięciach, osoby, którym program przyniósł osobistą szkodę lub spowodował utratę władzy, wpływów czy prestiżu. W tej grupie mieszczą się również potencjalni usługodawcy, z których możliwości nie skorzystano.

Zadaniem ewaluatora jest koordynowanie interakcji pomiędzy zaangażowanymi w ewaluowane przedsięwzięcie stronami. Żadna z wyżej wymienionych grup nie powinna zostać pominięta, gdyż może artykułować różne interesy, reprezentując własny punkt widzenia i inny sposób rozumienia mających miejsce zdarzeń. Ewaluator zaś powinien doprowadzić do wzajemnej konfrontacji poglądów, inicjować dialog między członkami poszczególnych grup, stąd nazwa – ewaluacja dialogiczna (*responsive*).

Zdaniem Guby i Lincoln⁴⁹ proces ewaluacji dialogicznej powinien przebiegać według następujących etapów:

1. Identyfikacja wszystkich grup (*stakeholders*) zaangażowanych w ewaluowane przedsięwzięcie. Rozpoznanie wszystkich grup na początku może być trudne lub nawet niemożliwe, dlatego też brana jest pod uwagę możliwość identyfikacji nowych grup zainteresowanych w trakcie samego procesu.
2. Ujawnienie opinii, zainteresowań i problemów (*constructions*) wszystkich aktorów sceny ewaluacyjnej, związanych z przedmiotem i procesem ewaluacji, zgodnie z ich „wewnętrznym” punktem widzenia.
3. Praca nad stworzeniem „koła hermeneutycznego”, które powinno uwzględnić wszystkich zainteresowanych i ich sposoby rozumienia znaczeń mających miejsce zdarzeń w obrębie grupy zainteresowanych oraz pomiędzy grupami, z uwzględnieniem doświadczeń ewaluatorów i w sposób otwarty na krytyczne rekonstrukcje.
4. Poszukiwanie wspólnych stanowisk.
5. Rozpoznanie rozbieżności stanowisk oraz identyfikacja dalszych potrzeb badawczych i informacyjnych.
6. Dalsze czynności badawcze pogłębiające wiedzę ewaluatorów.
7. Zaaranżowanie forum negocjacyjnego dla reprezentantów zainteresowanych grup z uwzględnieniem prezentacji dotychczasowych ustaleń, a także możliwością następnych spotkań (oraz kroków badawczych).
8. Przygotowanie raportu, względnie kilku raportów dla różnych grup zainteresowanych, który komunikuje ustalenia, zbieżności i rozbieżności stanowisk. Może on obrazować ludzkie doświadczenia, ale też sam w sobie je kreować.
9. Przygotowanie dalszych, zaawansowanych i procesualnych form ewaluacji (*recycling*). Etap ten stanowi punkt wyjścia dla dalszych badań, gdy nie osiągnięto konsensusu lub pojawiły się nowe problemy wymagające wyjaśnienia.

⁴⁹ *Ibidem*.

Nawet jeżeli dalsze badania nie zostaną podjęte, sama identyfikacja słabych stron przedsięwzięcia i potencjalnych ognisk konfliktu może przyczynić się do poprawy stanu rzeczy.

Współcześnie podejście dialogiczno-konstruktywistyczne nadal jest rozwijane i ma wielu zwolenników. Jednym z nich jest Michael Q. Patton, popularyzujący koncepcję ewaluacji rozwojowej⁵⁰.

Istotą ewaluacji rozwojowej są długotrwałe, partnerskie relacje między ewaluatorami a odbiorcami ewaluacji, będącymi jednocześnie realizatorami ewaluowanego przedsięwzięcia. Ewaluator w tym podejściu jest częścią zespołu, którego członkowie współpracują, aby stale doskonalić swoje działania. Jego głównym zadaniem jest stymulowanie zespołowych dyskusji oraz objaśnianie procesu ewaluacji i jej logiki – sposobu zadawania pytań ewaluacyjnych, poszukiwania i formułowania kryteriów ewaluacji, wad i zalet poszczególnych metod badawczych oraz zasad analizy danych. W ten sposób wspomaga proces podejmowania decyzji, które powinny być oparte na rzetelnych danych, a co za tym idzie – wspiera proces rozwoju⁵¹. Proces ewaluacji jest w tym podejściu jednocześnie jej wynikiem, a ewaluacja – stałym elementem codziennej praktyki. Wszyscy członkowie zespołu analizują wyniki ewaluacji i je interpretują, a później stosują w następnym etapie rozwoju. Celem takiej ewaluacji staje się zatem rozwijanie kolejnej interwencji oraz stałe uczenie się i doskonalenie działań⁵².

KONCEPCJA METODOLOGICZNA EWALUACJI W NADZORZE PEDAGOGICZNYM W KONTEKŚCIE CZWARTEJ GENERACJI EWALUACJI

E. Guba i Y. Lincoln w książce *Fourth Generation Evaluation* proponują nowe podejście w ewaluacji, nazywając je czwartą generacją ewaluacji, nie po to jednak, by przekonywać, że ta forma ewaluacji staje się od tej pory obowiązująca, ale by pokazać, że przynajmniej niektóre z niedoskonałości ewaluacji przeprowadzanych do tej pory mogą zostać zmniejszone. Argumentują, iż proponowane przez nich podejście pozwala na prowadzenie ewaluacji bardziej wiarygodnej i adekwatnej do potrzeb jej interesariuszy. Pojęcie „interesariuszy” jest tu bardzo istotne, w szczególności zwrócenie uwagi na różnorodność pozycji poszczególnych osób w ewaluowanym przedsięwzięciu oraz reprezentowanie różnych, czasem konkurencyjnych interesów. Autorzy zdają sobie jednak również sprawę z tego, że tak jak wszystkie dotychczas praktykowane formy ewaluacji, również i ich propozycja z czasem może okazać się

⁵⁰ M.Q. Patton, *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*, Guilford Press, New York 2010.

⁵¹ *Ibidem*, s. 105.

⁵² *Ibidem*, s. 106–109.

w pewnych sytuacjach nieadekwatna, będzie wymagała weryfikacji, a z pewnością również i przeformułowania.

Analizując założenia metodologiczne ewaluacji w nadzorze pedagogicznym, można zauważyć echa i inspiracje propozycji cytowanych autorów, ale również uświadomić sobie niebezpieczeństwa, przed którymi ewaluacja w nadzorze pedagogicznym może stanąć.

Ewaluacja zewnętrzna w nadzorze pedagogicznym zakłada **udział wielu „interesariuszy” (stakeholders) w formułowaniu założeń ewaluacji** – stale bowiem założenia te są dyskutowane nie tylko w gronie wizytatorów do spraw ewaluacji, ale także wśród dyrektorów szkół i placówek oraz nauczycieli i ekspertów zajmujących się badaniami edukacyjnymi. Ważne jest jednak, by efekty tej dyskusji przekładały się na budowanie konsensu wobec założeń procesu ewaluacji prowadzonej w szkołach i placówkach. **W dyskusji tej jak na razie nieobecne są jednak opinie rodziców i uczniów. Z punktu widzenia koncepcji ewaluacji opartej na dialogu – głos tych interesariuszy powinien również wybrzmieć.** Co prawda przyjęto założenie, że interesy tych grup są zabezpieczone same przez się, a ich rzecznikami są nauczyciele i eksperci, ale czy aby na pewno rodzice i uczniowie funkcjonują jako pełnoprawni uczestnicy tego procesu? Czy mamy do czynienia z równowagą w zabezpieczeniu interesów poszczególnych grup interesariuszy i autentycznie realizowaną partycypacyjnością? Jeśli zostaną wyartykułowane opinie wszystkich grup, to czy odnajdą one swoje echa w przyjętej formule realizowania ewaluacji? Jeżeli tak się nie stanie, może pojawić się niebezpieczeństwo realizowania ewaluacji mało przydatnej lub zupełnie nieużytecznej dla jej odbiorców, co z kolei pociągnie za sobą procesy rutynizacji i rytualizacji ewaluacji, która zacznie być traktowana jako jedynie uciążliwy obowiązek, bez widoków na jej wykorzystanie. Rutyna w realizowaniu ewaluacji i prowadzenie jej „dla niej samej” czyni ją bezsensowną.

W formułowaniu założeń ewaluacji wewnętrznej pozostawiono autonomię samym placówkom, tutaj partycypacyjność i udział różnych grup interesariuszy mogą być kreowane dowolnie – warto, by osoby zaangażowane w przygotowanie procesu ewaluacji wewnętrznej próbowały budować go z udziałem wszystkich grup obecnych w środowisku szkoły czy placówki. Ewaluacja wewnętrzna, z uwagi na jej charakter, skalę i cel, ma rzeczywiste szanse być w pełni dialogiczną i spełniać większość postulatów ewaluacji czwartej generacji.

Cechą charakterystyczną ewaluacji czwartej generacji jest bazowanie w prowadzonych badaniach na paradygmacie humanistycznym. **Uznawanie wagi różnorodności punktów widzenia wymienionych wyżej grup jest widoczne w realizacji procedury badawczej dla ewaluacji zewnętrznej**, informacje zbierane są bowiem zarówno od dyrektora placówki, nauczycieli, jak i uczniów, rodziców czy przedstawicieli środowiska. Również prowadzone analizy danych nie wartościują źródeł informacji, uznając je za równie ważne i wartościowe, a wnioski są formułowane z uwzględnieniem obecnych w badaniu punktów widzenia oraz przy pełnym uszanowaniu różnorodności formułowanych opinii. Możemy zatem mówić o **uznaniu wartości triangulacji źródeł informacji**.

Proces badawczy zakłada posługiwanie się różnymi metodami, zarówno ilościowymi, jak i jakościowymi. Doceniana jest wartość metod jakościowych, takich

jak wywiady indywidualne i grupowe oraz obserwacja, ale również rezultaty analiz ilościowych (dokonywanych na podstawie wyników badań kwestionariuszowych) znacząco wpływają na treść formułowanych wniosków z ewaluacji. Zatem również **triangulacja metod została zastosowana jako obowiązująca procedura metodologiczna**, co jest bliskie autorom koncepcji ewaluacji czwartej generacji i dziś uważane za standard prowadzenia badań ewaluacyjnych. Ewaluatorzy zatem muszą być dobrymi badaczami – biegłymi w stosowaniu wiedzy metodologicznej, rzetelnymi i etycznymi, ciągle doskonalącymi swój warsztat. Założenia ewaluacji w nadzorze pedagogicznym respektują bowiem wysokie standardy etyczne i metodologiczne ewaluacji, jednak to na barkach ewaluatorów spoczywa ich przestrzeganie.

W procedurze prowadzenia ewaluacji zewnętrznej odnajdujemy wskazanie dotyczące konieczności **prezentowania i omawiania wyników ewaluacji przez ewaluatorów zewnętrznych z dyrektorem i pracownikami szkoły/placówki**. Pod wpływem tych konsultacji, w trakcie których każda ze stron może zabierać głos i prezentować swój punkt widzenia, wyniki ewaluacji mogą zostać opatrzone dodatkowymi komentarzami, a nawet zreinterpretowane. Takie podejście jest zgodne z duchem myślenia autorów koncepcji czwartej generacji ewaluacji, w którym **możliwość wyartykułowania własnego „rozumienia rzeczywistości” stanowi jedną z podstawowych wartości**. Ważne jest jednak, by ewaluator nie występował z pozycji „wiedzącego lepiej” lub osoby rozstrzygającej, „kto ma rację”.

Nie bez znaczenia w założeniach ewaluacji w nadzorze pedagogicznym są próby uznawania ważności kontekstu środowiskowego ewaluowanych placówek, aczkolwiek **standaryzacja procedury ewaluacyjnej rodzi niebezpieczeństwo utraty z pola widzenia czynników kontekstualnych**. W ślad za tym może iść poczucie nieadekwatności ewaluacji do potrzeb szkół i placówek, w szczególności brak możliwości praktycznego wykorzystania jej wyników w procesie doskonalenia ich jakości.

Więcej inspiracji czerpanych z propozycji autorów koncepcji czwartej generacji ewaluacji z pewnością znajdzie swoje zastosowanie w ewaluacji wewnętrznej, gdzie może pojawić się miejsce zarówno na autentyczny dialog wśród interesariuszy, jak i zastosowanie paradygmatu konstruktywistycznego w gromadzeniu, analizie i interpretacji danych ewaluacyjnych oraz ich późniejszym wykorzystaniu. Zastosowanie takiego podejścia metodologicznego może w praktyce przełożyć się na wysoką użyteczność ewaluacji w kwestii doskonalenia procesów zarządczych, w celu budowania większej współodpowiedzialności za osiągnięcie i jakość efektów pracy szkół i placówek.

To, co proponują Guba i Lincoln, wolno uznać za kontrowersyjne i chociaż można nie podzielać ich poglądów, to również trudno pozostać wobec nich obojętnym. Nawet jeżeli większość ewaluacji prowadzonych po lekturze publikacji wspomnianych autorów nie będzie przeprowadzana według proponowanego przez nich modelu, to z pewnością ich dzieło już teraz odcisnęło znaczące piętno na współczesnej ewaluacji, i to zarówno na teorii ewaluacji, jak i na jej praktyce.

BIBLIOGRAFIA

- Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, SAGE, Newbury Park–London–New Delhi 1989.
- House E., *Ewaluacja i jej uprawomocnienie. Główne podejścia* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Korporowicz L., *Ewaluacja w demokracji* [w:] *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, red. B. Niemierko, Ośrodek Diagnozy, Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej, Legnica 1999.
- Norris N., *Understanding Educational Evaluation*, CARE – Centre for Applied Research in Education, Kogan Page, London 1993.
- Patton M.Q., *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*, Guilford Press, New York 2010.
- Scriven M., *The Methodology of Evaluation* [w:] *Beyond the Numbers Game*, eds. D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald, M. Parlett, Macmillan, London 1977.
- Simons H., *Polityczne implikacje teorii ewaluacyjnych* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Simons H., *Specyfika i rozwój studiów ewaluacyjnych* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Stake R. (1975), *Studium przypadku* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Tyler R., *Evaluating Learning Experiences* [w:] D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald, M. Parlett, *Beyond the Numbers Game*, Macmillan, London 1977.

EWALUACJA ZEWNĘTRZNA – ZAŁOŻENIA I WYZWANIA

Abstrakt:

Niniejszy tekst przedstawia opis koncepcji ewaluacji zewnętrznej szkół i placówek. Prezentujemy w nim także – w dużym skrócie – proces zbierania danych, ich analizy oraz cele i zasady tworzenia raportu. Tekst zawiera także przykłady konkretnych rozwiązań, które zostały przyjęte w metodologii, oraz opisy procedur ewaluacji zewnętrznej.

CELE I WARTOŚCI EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Cel ewaluacji zewnętrznej wynika z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego¹. Ma ona dostarczyć informacji na temat realizacji wymagań państwa wymienionych w rozporządzeniu². Wymagania te dotyczą:

- koncepcji pracy szkoły/placówki;
- organizacji procesów edukacyjnych;
- nabywania przez uczniów kompetencji określonych w podstawie programowej;
- aktywności uczniów;
- kształtowania postaw;
- wspomagania rozwoju uczniów;
- współpracy nauczycieli w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych;
- działań szkoły na rzecz promowania wartości edukacji;
- współpracy z rodzicami;
- wykorzystywania zasobów szkoły (lub placówki) i środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju;

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z dn. 31 sierpnia 2015, poz. 1270.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. z dn. 21 sierpnia 2015, poz. 1214.

- wykorzystywania wniosków z analizy wyników sprawdzianów, egzaminów oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych do planowania procesów edukacyjnych;
- zarządzania szkołą (lub placówką).

Ewaluacja zewnętrzna powinna mieć nie tylko charakter poznawczy, ale także użyteczny. W odróżnieniu od badań naukowych, których celem często jest „poznanie prawdy”, w wypadku badań ewaluacyjnych istotna jest także modyfikacja, poprawa rzeczywistości. Ewaluacja zewnętrzna powinna dostarczyć wiedzy, na której można się oprzeć, podejmując decyzje odnośnie do dalszych działań. Wiedza o pracy szkół i placówek edukacyjnych, pozyskana dzięki ewaluacji zewnętrznej, powinna być użyteczna dla:

- zespołów szkolnych i placówek (dyrektorów wraz z nauczycielami) w efektywnej pracy nad poprawianiem jakości prowadzonych działań placówki poprzez ocenę tej jakości. Wiarygodne i porównywalne dane oraz ich wspólna analiza powinny ułatwiać podejmowanie decyzji dotyczących działań szkół i placówek;
- systemu oświatowego poprzez pokazywanie mocnych i słabych stron szkół i placówek w Polsce, wskazywanie pożądanych kierunków rozwoju oraz umożliwianie monitorowania tego rozwoju;
- doskonalenia sposobów zarządzania systemem oświatowym dzięki budowaniu bazy danych umożliwiającej prowadzenie badań porównawczych i analiz, koniecznych przy prowadzeniu polityki oświatowej (na poziomie centralnym i lokalnym), umożliwiających podejmowanie decyzji i tworzenie strategii rozwojowych;
- popularyzowania dobrych praktyk.

Poza celami ewaluacji zewnętrznej niezmiennie istotne są też wartości, które leżą u jej podstaw. Z tego względu koncepcja ewaluacji zewnętrznej została opracowana tak, by proces ewaluacji był:

- demokratyczny, co przejawia się w prawie do uczestniczenia w nim wszystkich zainteresowanych osób. Pracownicy szkoły lub placówki mają prawo do wyrażania opinii na tematy związane z ewaluacją ich pracy, zarówno podczas samych badań, jak i w trakcie prezentacji wniosków z ewaluacji oraz po przeprowadzonej ewaluacji, dzięki ankietom *on-line*;
- transparentny, co przejawia się w jawności procedur, kryteriów ewaluacji, pytań badawczych, narzędzi oraz wyników i wniosków z ewaluacji;
- elastyczny, czyli uwzględniający różnorodność szkół i placówek oraz umożliwiając dopasowywanie badania do kontekstu ich funkcjonowania.

KONCEPTUALIZACJA EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Konceptualizacja ewaluacji zewnętrznej jest spójna z rozporządzeniem w sprawie nadzoru pedagogicznego. Zakres badania wynika wprost z treści rozporządzenia, w myśl którego ewaluacja zewnętrzna obejmuje:

- zbieranie i analizowanie informacji dotyczących działań szkoły na rzecz realizacji wymagań państwa;
- ustalanie poziomu spełniania przez szkołę lub placówkę wymagań, o których mowa w rozporządzeniu.

Dla wszystkich wymagań, dotyczących poszczególnych typów szkół i placówek, zostały sformułowane pytania badawcze i kryteria ewaluacyjne, spójne z treścią poszczególnych wymagań. Następnie określono źródła i metody zbierania danych oraz sformułowano wskazówki dotyczące ich analizy.

PYTANIA BADAWCZE

Dla każdego z wymagań zostały sformułowane pytania badawcze, ukierunkowujące proces zbierania danych w taki sposób, aby wizytatorzy do spraw ewaluacji zewnętrznej mogli opisać: jakie działania prowadzi szkoła lub placówka, by spełniać wymagania państwa; jaką wartość mają te działania w świetle przyjętych kryteriów ewaluacji; jakie są rezultaty działań prowadzonych przez szkołę/placówkę w celu spełniania wymagań państwa. Przykładowo:

- Dla wymagania: **Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów:**
 - Jakie są najważniejsze założenia koncepcji pracy szkoły/placówki?
 - Jakie działania podejmuje szkoła w celu realizacji koncepcji?
 - W jaki sposób rodzice uczestniczą w tworzeniu i modyfikacji koncepcji?
 - W jaki sposób uczniowie uczestniczą w tworzeniu i modyfikacji koncepcji?
- Dla wymagania: **Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się:**
 - Na ile procesy edukacyjne są dostosowane do potrzeb uczniów i uczennic?
 - Na ile działania adekwatne do potrzeb uczniów są powszechnie stosowane przez nauczycieli?
 - Jak wielu uczniów ma możliwość, podczas zajęć w szkole, powiązania różnych dziedzin wiedzy (co pomaga im zrozumieć świat)? Jakie możliwości powiązania różnych dziedzin wiedzy i lepszego rozumienia świata mają uczniowie podczas lekcji i innych zajęć w szkole?
 - W jaki sposób nauczyciele umożliwiają uczniom wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się?
 - Jaka część nauczycieli prowadzi działania umożliwiające uczniom uczenie się od siebie nawzajem? Jaka część uczniów deklaruje, że współpracuje ze sobą w uczeniu się?
 - Jakie są opinie uczniów i rodziców na temat atmosfery panującej w szkole?
 - W jaki sposób nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się? Jakie są rezultaty działań nauczycieli dotyczące motywowania uczniów do aktywnego uczenia się?

- Jakie działania prowadzą nauczyciele, by informacja zwrotna o postępach w nauce oraz ocenianie pomagały uczniom uczyć się?
- Dla wymagania: **Respektowane są normy społeczne:**
 - Jaki jest poziom bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego odczuwanego przez uczniów w szkole?
 - Jaki wpływ na zasady postępowania i współżycia, które obowiązują w szkole, mają rodzice i uczniowie?
 - Co świadczy o tym, że zasady istniejące w szkole obowiązują wszystkich w tym samym stopniu?
 - W jaki sposób w szkole prowadzona jest systemowa analiza podejmowanych działań wychowawczych? W jaki sposób wnioski przyczyniają się do modyfikacji działań?
- Dla wymagania: **Przedszkole wspomaga rozwój dzieci, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji:**
 - W jaki sposób w przedszkolu rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe oraz sytuację społeczną każdego dziecka? Co świadczy o systemowości prowadzonego rozpoznania?
 - Jakie działania podejmowane są w przedszkolu na podstawie rozpoznania potrzeb i/lub sytuacji dzieci? Na ile oferta przedszkola jest dostosowana do potrzeb każdego dziecka?
 - Jakie działania antydyskryminacyjne są podejmowane w przedszkolu? Czy podejmowane działania antydyskryminacyjne wynikają ze specyfiki przedszkola? Jakich działań ewentualnie brakuje? Jak wielu nauczycieli podejmuje w przedszkolu działania antydyskryminacyjne?
- Dla wymagania: **Zarządzanie przedszkolem służy jego rozwojowi:**
 - Jakie działania dyrektora wpłynęły na zapewnienie warunków do rozwoju dzieci? Jakie warunki do rozwoju dzieci zapewnia przedszkole?
 - Jakie działania dyrektora wpłynęły na zapewnianie nauczycielom warunków do pracy indywidualnej i zespołowej oraz doskonalenia zawodowego? Jakie są warunki w przedszkolu do indywidualnej i zbiorowej pracy nauczycieli oraz ich rozwoju zawodowego?
 - Jaki jest udział nauczycieli w przeprowadzaniu ewaluacji wewnętrznej w przedszkolu? Jak wielu nauczycieli bierze udział w przeprowadzaniu ewaluacji wewnętrznej w przedszkolu?
 - Jak wykorzystuje się wnioski z nadzoru pedagogicznego w procesie zarządzania przedszkolem? Jakie działania służące rozwojowi przedszkola zostały podjęte na podstawie wniosków z nadzoru pedagogicznego?

KRYTERIA EWALUACYJNE

Obecność kryteriów w konceptualizacji badania wyróżnia ewaluację na tle innych badań społecznych. Ewaluacja to wartościowanie, ocena jakości, badanie wartości działań. W ewaluacji zewnętrznej punktem odniesienia w opisywaniu i wartościowaniu działań prowadzonych przez szkoły/placówki są wymagania i ich charakterystyki. To one są źródłem kryteriów ewaluacji. Najprościej rzecz ujmując, wartościowe z punktu widzenia ewaluacji zewnętrznej są te działania, które pozwalają spełniać wymagania. Kryteria ewaluacyjne definiują zatem to, jaka powinna być jakość działań szkoły, by można było uznać, że spełnia ona wymagania państwa. Liczba kryteriów ewaluacji dla poszczególnych wymagań jest różna i wynika z treści charakterystyk. Przykładowo:

- Dla wymagania: **Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej:**
 - CELOWOŚĆ diagnozy osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego.
 - WYKORZYSTANIE wiedzy na temat osiągnięć uczniów w poprzednim etapie edukacyjnym w realizacji podstawy programowej.
 - SPÓJNOŚĆ procesów edukacyjnych z zalecanymi warunkami i sposobami realizacji podstawy programowej.
 - POWSZECHNOŚĆ monitorowania i diagnozowania osiągnięć uczniów oraz wdrażania wniosków z analiz.
 - ADEKWATNOŚĆ wdrażania wniosków z analiz przez nauczycieli uczących w jednym oddziale.
 - SKUTE CZNOŚĆ działań podejmowanych w wyniku wdrażanych wniosków.
 - ADEKWATNOŚĆ działań szkoły wobec przygotowania uczniów do kolejnych etapów kształcenia i/lub funkcjonowania na rynku pracy.
- Dla wymagania: **Uczniowie są aktywni:**
 - POWSZECHNOŚĆ zaangażowania uczniów na większości zajęć.
 - SKUTE CZNOŚĆ działań nauczycieli w stwarzaniu możliwości działań wszystkim uczniom.
 - RÓŻNORODNOŚĆ działań inicjowanych i realizowanych przez uczniów.
 - SKUTE CZNOŚĆ uczniów w inicjowaniu i realizacji różnorodnych działań na rzecz społeczności lokalnej.
- Dla wymagania: **Rodzice są partnerami przedszkola:**
 - SYSTEMOWOŚĆ rozwiązań zapewniających zbieranie i uwzględnianie opinii rodziców w procesie podejmowania decyzji.
 - ADEKWATNOŚĆ współpracy do potrzeb rozwojowych dzieci.
 - PARTYCYPACJA rodziców w procesach decyzyjnych i realizowanych działaniach. POWSZECHNOŚĆ uczestnictwa rodziców w działaniach.
 - OTWARTOŚĆ przedszkola na inicjatywy rodziców. UŻYTECZNOŚĆ realizowanych inicjatyw.
- Dla wymagania: **Wykorzystywane są zasoby przedszkola i środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju:**

- ADEKWATNOŚĆ podejmowanych działań do potrzeb środowiska.
- SYSTEMATYCZNOŚĆ i CELOWOŚĆ działań podejmowanych przez przedszkole we współpracy z instytucjami i organizacjami środowiska lokalnego.
- WZAJEMNOŚĆ korzyści wynikających ze współpracy przedszkola ze środowiskiem lokalnym.
- SKUTEKZNOŚĆ działań, podejmowanych we współpracy przedszkola i instytucji/organizacji działających w środowisku lokalnym, wpływających na rozwój dzieci.

Wymaganie można uznać za spełnione na poziomie D lub B, gdy zostaną wypełnione wszystkie kryteria przypisane do niego na danym poziomie (szkoła/placówka nie może uzyskać poziomu B bez spełnienia poziomu D).

METODY I ŹRÓDŁA POZYSKIWANIA DANYCH

Pytaniom badawczym i kryteriom ewaluacyjnym zostały przyporządkowane źródła danych i metody ich zbierania. Przy ich doborze przyjęto następujące zasady:

1. Informacja musi być pozyskiwana od różnych grup tworzących społeczność szkoły lub placówki oraz jej otoczenie po to, by:
 - uwzględniać różne punkty widzenia i z nich budować opis szkoły/placówki – trudno o dobrą ewaluację szkoły bez uwzględniania opinii i doświadczeń uczniów, rodziców, nauczycieli, pracowników niepedagogicznych, dyrektora;
 - lepiej poznać i zrozumieć funkcjonowanie szkoły/placówki w badanym obszarze.
2. Informacja musi być pozyskiwana z wykorzystaniem różnych metod zbierania danych po to, by:
 - wykorzystywać zalety poszczególnych metod, na przykład możliwość zachowania anonimowości w badaniach ankietowych;
 - niwelować ich ograniczenia, na przykład w wywiadach uzyskiwać dodatkowe pogłębione informacje, których nie można zebrać poprzez badania ankietowe.

W konsekwencji dane do analizy są zbierane poprzez badania ankietowe, wywiady, obserwacje, analizę danych zastanych.

3. Analiza danych zastanych pełni rolę uzupełniającą wobec innych metod badawczych. Dane zastane mogą być pozyskiwane tylko z materiałów, które szkoła lub placówka tworzy w związku ze swą działalnością – żaden dokument nie powinien być tworzony tylko na potrzeby ewaluacji zewnętrznej. Celem analizy w ewaluacji zewnętrznej jest uzyskanie odpowiedzi na pytania badawcze, a nie weryfikacja poprawności dokumentacji szkoły. Wszelkie wykorzystywane w analizie danych zastanych dokumenty są traktowane jako dodatkowe, uzupełniające źródło informacji.

Każde pytanie badawcze zostało przełożone na pytania, które są zadawane respondentom. Narzędzia badawcze utworzono z tych pytań. Są one podzielone na obligatoryjne, automatycznie włączane do narzędzi badawczych, a także fakultatywne, które wizytatorzy mogą zastosować w badaniu, kierując się zebraną wcześniej wiedzą na temat badanej szkoły lub placówki. Dzięki temu rozwiązaniu dane gromadzone w systemie są porównywalne, gdyż te same pytania są wykorzystywane w ewaluacji wszystkich placówek danego typu. Z drugiej strony umożliwiają dostosowanie metod i narzędzi badawczych do konkretnej szkoły/placówki oraz zebranie dodatkowych danych, istotnych dla opisanie jej specyfiki.

W konceptualizacji ewaluacji zewnętrznej pojawiają się także tzw. pytania powiązane. Są to pytania umieszczone w narzędziach badawczych, które dostarczają informacji przydatnych do udzielania odpowiedzi na więcej niż jedno pytanie badawcze.

Zebrane za pomocą narzędzi badawczych dane są poddawane analizie, która ma doprowadzić do udzielenia odpowiedzi na poszczególne pytania badawcze i dokonania wartościowania działań szkoły pod kątem przyjętych kryteriów ewaluacyjnych.

W tabeli 1 przedstawiono źródła danych i sposoby ich pozyskiwania dla szkół i innych placówek.

Tabela 1. Źródła i metody pozyskiwania danych w ewaluacji zewnętrznej³

Źródło informacji	Metoda badawcza	Typ placówki				
		Szkoły	Przedszkola	Biblioteki	Poradnie psychologiczno-pedagogiczne	Placówki doskonalenia nauczycieli
Uczniowie	Wywiad grupowy	x	x			
	Badanie ankietowe	x			x	
Rodzice	Wywiad grupowy	x	x			
	Badanie ankietowe	x	x		x	
Dyrektor	Wywiad indywidualny	x	x	x	x	x
	Badanie ankietowe	x	x	x	x	x
Nauczyciele/ pracownicy merytoryczni	Wywiad grupowy	x	x	x	x	x
	Badanie ankietowe	x	x	x	x	x

³ Stan na styczeń 2015 roku.

Źródło informacji	Metoda badawcza	Typ placówki				
		Szkoły	Przedszkola	Biblioteki	Poradnie psychologiczno-pedagogiczne	Placówki doskonalenia nauczycieli
Przedstawiciele lokalnej społeczności i partnerzy	Wywiad grupowy	x	x	x	x	x
Klienci	Wywiad			x	x	x
	Badanie ankietowe			x	x	x
Obserwacja	Zajęć	x	x			x
	Placówki	x	x	x	x	x
Analiza danych zastanych		x	x	x		x

Źródło: opracowanie własne.

PIŁOTAŻ NARZĘDZI BADAWCZYCH I ICH BIEŻĄCA EWALUACJA

W trosce o jakość narzędzi badawczych zostały one poddane:

- pilotażowi prowadzonemu przez zespół projektu;
- bieżącej ewaluacji prowadzonej przez zespół projektu i wizytatorów korzystających z nich na co dzień przy realizacji ewaluacji zewnętrznych;
- bieżącej ewaluacji poprzez ankiety poewaluacyjne i postewaluacyjne, wypełniane przez nauczycieli i dyrektorów ze szkół i placówek, w których zakończyła się ewaluacja zewnętrzna;
- analizom prowadzonym przez praktyków edukacji i ekspertów na spotkaniach grup roboczych;
- ewaluacji okresowej przeprowadzonej przez zespół prof. J. Górniaka⁴;
- badaniu jakościowemu metodą wywiadów poznawczych przeprowadzonemu przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Badania te miały na celu weryfikację:

- adekwatności pytań do wymagań;
- zrozumiałości pytań dla respondentów;
- zasadności korzystania z poszczególnych źródeł informacji;
- kompletności gromadzonych informacji.

⁴ Badanie ewaluacyjne projektu ewaluacji w nadzorze pedagogicznym prowadzone przez Macieja Koniewskiego, Przemysława Majkuta, Paulinę Skórką, dr. hab. Jarosława Górniaka, prof. UJ.

W wyniku prowadzonych badań część pytań w narzędziach badawczych została przeformułowana, a część pominięto lub zastąpiono innymi pytaniami.

PRZEBIEG EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ W BADANEJ SZKOLE/ PLACÓWCE

Przebieg ewaluacji zewnętrznej został określony w *Modelu i zalecanym przebiegu ewaluacji zewnętrznej szkół oraz placówek*⁵. W modelu zostały zawarte wskazówki dotyczące m.in. organizacji badania, zalecanej kolejności prowadzenia działań badawczych, doboru narzędzi badawczych wykorzystywanych w ewaluacji, doboru próby do badań ankietowych, wywiadów i obserwacji⁶. Zgodnie z tym modelem badanie jest prowadzone przez zespół (co najmniej dwóch) ewaluatorów – w ten sposób zostaje zagwarantowana tzw. triangulacja badacza. Każdy z członków zespołu badawczego ma inną wrażliwość, doświadczenia i wiedzę. Ich dyskusje i współodpowiedzialność za kształt raportu czynią go bardziej trafnym i obiektywnym.

Proces ewaluacji zewnętrznej jest podzielony na trzy etapy:

- Etap 1 – przygotowanie, które polega na zaproszeniu dyrektora szkoły do zapoznania się z kryteriami ewaluacji, pytaniami badawczymi oraz narzędziami; poznanie przez wizytatorów specyfiki szkoły/placówki i uzgodnienie z dyrektorem harmonogramu ewaluacji; przedstawienie przez zespół wizytatorów harmonogramu i zakresu ewaluacji na zebraniu rady pedagogicznej.
- Etap 2 – badanie w szkole lub placówce, które polega na zbieraniu przez wizytatorów danych przy użyciu następujących metod: badań ankietowych, wywiadów, obserwacji oraz analizy danych zastanych.
- Etap 3 – podsumowanie, które polega na opracowaniu zebranych danych, analizie i przygotowaniu raportu oraz skonsultowaniu go z dyrektorem i radą pedagogiczną.

Po zakończeniu pracy przez wizytatorów do spraw ewaluacji szkoła dostaje raport z ewaluacji i bierze odpowiedzialność za wykorzystanie zawartych w nim informacji. Wyniki ewaluacji zewnętrznej powinny zostać poddane przez nauczycieli refleksji prowadzącej do zaplanowania działań. Ważne jest także to, by dyrektor i nauczyciele udzielili systemowi ewaluacji zewnętrznej informacji zwrotnej poprzez wypełnienie ankiety poewaluacyjnej. Służy ona zebraniu opinii na temat: sposobu realizacji ewaluacji zewnętrznej, narzędzi badawczych, pracy wizytatorów czy zawartości raportu. Wyniki ankiety są analizowane w taki sposób, by zapewnić respondentom anoni-

⁵ Wszystkie założenia tego dokumentu są spójne z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324 ze zm.) ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r. (Dz.U. z dn. 14 maja 2013 r.).

⁶ Pełny model przebiegu ewaluacji jest dostępny na stronie: <http://www.npseo.pl/action/download/2/1> (data dostępu: 5.08.2015).

mowość⁷. Drugim narzędziem służącym ewaluacji jest ankieta postewaluacyjna, którą szkoły/placówki otrzymują po około sześciu miesiącach od otrzymania raportu. Celem tej części badania jest zebranie danych na temat wykorzystania raportu z ewaluacji przez szkoły/placówki do planowania swoich działań.

RAPORT Z EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Tworzenie raportu to moment gromadzenia, analizy i selekcji ważnych danych dla badanej szkoły lub placówki oraz dla całego systemu oświatowego w Polsce. Raport to także przyczynek do dyskusji o aktualnej sytuacji i możliwościach rozwoju w środowisku badanej szkoły lub instytucji oraz szansa na podjęcie dyskusji na temat jakości edukacji na poziomie gminy, województwa i całego kraju.

Aby te szanse wykorzystać, proces ewaluacji zewnętrznej powinien uwzględniać wspomniane na wstępie wartości: demokratyczność, transparentność i zespołowość. Co oznaczają one na poziomie analizy wyników i pisanie raportu? Ujmując to skrótowo, należy stwierdzić, że:

- **demokratyczność** oznacza, że wyniki ewaluacji zewnętrznej zaprezentowane w raporcie są dyskutowane z radą pedagogiczną;
- **transparentność** w wypadku raportu polega na tym, że wyniki ewaluacji są dostępne publicznie (opublikowane na stronie: <http://www.npseo.pl/action/reports>), a dyrektor szkoły/placówki ma dostęp do wszystkich danych niewrażliwych⁸. Dzięki temu może monitorować pracę wizytatorów do spraw ewaluacji. Wreszcie – praca wizytatorów oraz napisany przez nich raport także są poddawane ewaluacji;
- **zespołowość** świadczy o tym, że raport i wnioski z niego wypływające są rezultatem wspólnej pracy zespołu wizytatorów do spraw ewaluacji. Ponadto wnioski z ewaluacji są przedstawiane i dyskutowane z radą pedagogiczną (do czego wizytatorzy odnoszą się w ostatecznej wersji raportu).

Pamiętajmy – choć raport to zwieńczenie długiego i żmudnego procesu badawczego oraz główny „produkt” ewaluacji, to jest on tylko narzędziem, które powinno wspomagać rozwój badanych szkół i placówek. Raport po opublikowaniu zaczyna funkcjonować w przestrzeni publicznej – do niego będą się odnosiły same badane szkoły i placówki, władze oświatowe, rodzice, organy prowadzące. Oznacza to dużą odpowiedzialność autorów za jego treść, charakter analiz i wniosków. Raport jest jed-

⁷ E. Kowalczyk-Rumak, J. Durszewicz, B. Małek, *Ewaluacja zewnętrzna. Podstawowe fakty i założenia* [w:] *Różne drogi ewaluacji*, red. A. Borek, E. Kowalczyk-Rumak, Wydawnictwo Ery Ewaluacji, Warszawa 2015, s. 215–225.

⁸ Czyli takich, których udostępnienie nie pozwoli na ujawnienie osób wyrażających konkretne opinie.

nocześnie szansą wzmocnienia czy zainicjowania procesu pozytywnej zmiany w badanych szkołach/placówkach. Dlatego celem raportu jest⁹:

- a) dostarczenie szkołom/placówkom materiału do **twórczej refleksji** nad wartością prowadzonych działań w świetle wymagań;
- b) inspirowanie szkół/placówek do **podejmowania decyzji** związanych z podnoszeniem jakości pracy;
- c) inspirowanie szkół/placówek do **rozwijania działań** sprzyjających procesom uczenia się lub utrzymywania ich na wysokim poziomie;
- d) **dostarczanie informacji** szkole/placówce, jaki jest poziom realizowanych przez nią wymagań państwa;
- e) inspirowanie szkół/placówek do prowadzenia badań wewnętrznych;
- f) **popularyzowanie wartościowych i skutecznych działań** szkoły/placówki, dobrych praktyk i osiągnięć;
- g) **dostarczanie informacji potrzebnych do skutecznego prowadzenia polityki oświatowej** zgodnie z priorytetami widocznymi w wymaganiach na poziomie lokalnym i krajowym.

Głównymi grupami odbiorców raportu są: pracownicy ewaluowanej szkoły/placówki, uczniowie, rodzice, klienci (w niektórych typach placówek, np. w ośrodkach doskonalenia nauczycieli), pracownicy jednostek samorządu terytorialnego. Ponadto z danych zebranych w trakcie ewaluacji zewnętrznych korzystają również instytucje kreujące politykę oświatową na poziomie regionalnym (samorządy i kuratoria oświaty) i krajowym (Ministerstwo Edukacji Narodowej) oraz organizacje badawcze i zajmujące się doskonaleniem, a także inni zainteresowani.

ODBIORCY RAPORTU

Pełna realizacja zasady transparentności oznacza, że nie tylko narzędzia do ewaluacji są jawne, ale też wszystkie raporty zostały udostępnione *on-line* (<http://www.npseo.pl>; zakładka *Sprawdź raport z ewaluacji swojej szkoły*).

Zamieszczenie raportów w sieci skutkuje tym, że ich odbiorcami są wszyscy ludzie interesujący się edukacją. Wyniki ewaluacji kierowane są jednak szczególnie do następujących grup:

1. **Pracownicy badanej szkoły** (nauczyciele, dyrekcja). Badani uzyskują w raporcie informację nie tylko diagnozującą spełnianie wymagań państwa wobec ich szkoły, ale też opinie odbiorców pracy szkoły (uczniów, rodziców), partnerów

⁹ Cele opisane są na podstawie materiałów *Raport z ewaluacji zewnętrznej: cele, struktura, zasady tworzenia. Poradnik dla wizytatorów do spraw ewaluacji*, przygotowanych na potrzeby szkoleń dla wizytatorów realizowanych w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Uniwersytet Jagielloński w partnerstwie z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji i Erą Ewaluacji.

zewnętrznych na temat jej funkcjonowania. W raporcie powinny znaleźć się również informacje pozwalające planować dalsze działania.

2. **Uczniowie, rodzice** (oraz inni klienci ewaluowanych placówek). W raportach mogą znaleźć informacje przydatne na przykład przy podejmowaniu decyzji związanych z wyborem szkoły.
3. **Środowisko lokalne.** W szczególności chodzi tutaj o partnerów szkoły/placówki. W raporcie mogą oni znaleźć opinie różnych grup na temat współpracy oraz ewentualne informacje pozwalające planować dalsze działania.
4. **Decydenci na każdym szczeblu.** Chodzi tu o decydentów, czyli organy prowadzące oraz organy nadzoru pedagogicznego na wszystkich szczeblach: krajowym (ministerstwo), regionalnym (kuratoria oświaty, urzędy marszałkowskie i wojewódzkie) i lokalnym (jednostki samorządu terytorialnego). Dzięki platformie internetowej, na której są zamieszczane wszystkie raporty, podmioty te uzyskują informacje przydatne do prowadzenia własnych polityk oświatowych.
5. **Inni badacze oraz instytucje zajmujące się doskonaleniem.** Dostęp do wyników oraz narzędzi badawczych ma służyć innym badaczom (ze środowisk akademickich, instytucji państwowych, organizacji pozarządowych), którzy mogą wykorzystywać ten materiał do własnych celów badawczych. Ponadto otwarty dostęp stwarza możliwość przedyskutowania stosowanych w systemie rozwiązań metodologicznych, co w konsekwencji pozwoli na jego ulepszenie. Raport powinien też być wnikliwie czytany przez przedstawicieli różnego rodzaju instytucji oferujących profesjonalne wsparcie szkół, tak aby ich oferta była jak najbardziej adekwatna do potrzeb odbiorców.

Tak jak wspomniano wyżej, raport z ewaluacji jest dokumentem publicznym, ogólnodostępnym. Przeprowadzanie badań i pisanie raportu ma sens, jeżeli informacje będą użyteczne dla jego odbiorców.

JAK ANALIZOWANE SĄ DANE¹⁰

Po przeprowadzeniu ewaluacji ewaluatorzy otrzymują gigantyczny zbiór danych. Aby odpowiedzieć na pytania badawcze i rozstrzygnąć o spełnianiu lub niespełnianiu kryteriów ewaluacyjnych, muszą zastosować zarówno analizę jakościową, jak i ilościową.

- **Analiza ilościowa** odwołuje się do danych gromadzonych za pomocą badań ankietowych uczniów, rodziców i nauczycieli. Wykorzystuje się w niej procedury statystyczne – od prostych, takich jak opis rozkładów czy tendencji centralnych, aż do badania istotności różnic.

¹⁰ Rozdział opracowany na podstawie: B. Walczak, *Dane systemu ewaluacji oświaty: analiza ilościowa i jakościowa* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, oraz: B. Walczak, *Analiza danych – na przykładzie autoewaluacji pracy nauczyciela* [w:] *Różne drogi ewaluacji...*, s. 191–197.

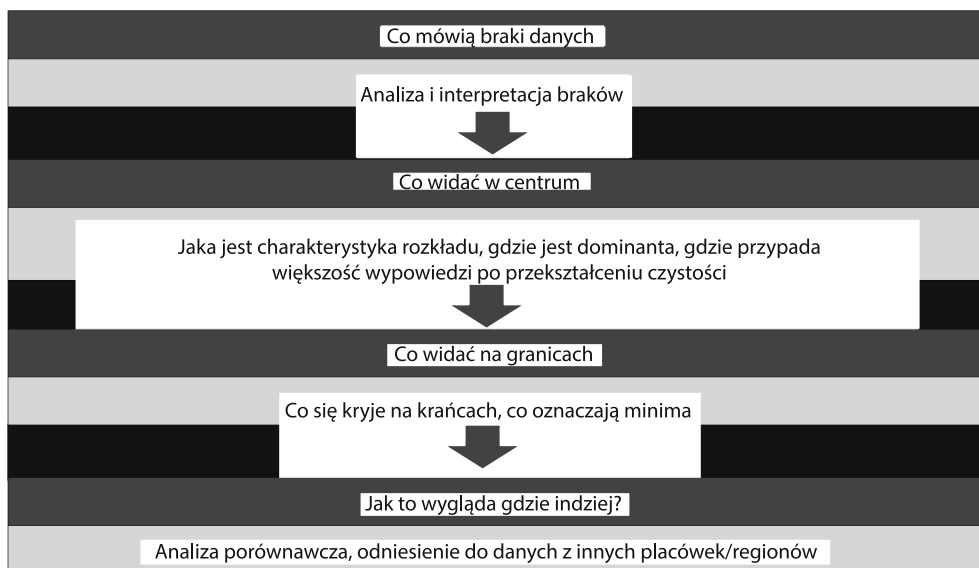
- **Analiza jakościowa** dotyczy danych pochodzących z wywiadów, obserwacji i danych zastanych. Sposób ich gromadzenia sprawia, że nie jest istotna częstotliwość wskazań na jakieś zjawisko – ważne jest, że ono w ogóle występuje.

Aby móc odpowiedzieć na pytania badawcze i podjąć decyzję o spełnianiu lub niespełnianiu kryteriów ewaluacyjnych, ewaluatorzy muszą najpierw przeanalizować każde ze źródeł danych, które dostarczają informacji na ich temat. W przypadku danych ilościowych ewaluatorzy powinni:

- przeanalizować i zinterpretować braki danych;
- przeanalizować wartości, które dominują (po ewentualnym przekształceniu częstości);
- przeanalizować granice rozkładu;
- dokonać analizy porównawczej w odniesieniu do innych podobnych placówek danego typu w Polsce. Krok ten nie jest obligatoryjny. Stosuje się go w sytuacji, gdy zebrane dane sugerują, że placówka nie spełnia danego kryterium lub spełnia je w bardzo wysokim stopniu¹¹.

W przypadku analizy danych jakościowych zadanie wizytatorów polega na:

- podzieleniu danych na adekwatne i nieadekwatne w kontekście pytania badawczego i kryteriów ewaluacji;
- dokonaniu podziału adekwatnych danych na: świadczące o spełnianiu i wskazujące na niespełnianie kryterium ewaluacyjnego;
- stworzeniu typologii i uogólnień;



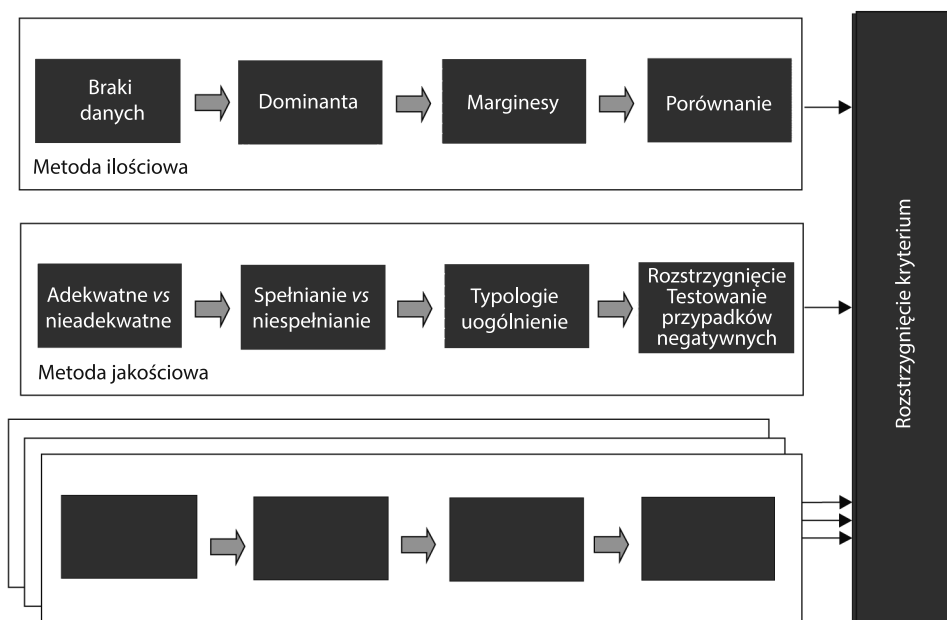
Rysunek 1. Etapy analizy ilościowej

Źródło: opracowanie własne.

¹¹ Do analizy porównawczej wykorzystywany jest test chi-kwadrat (χ^2).

- rozstrzygnięciu, tj. uznaniu lub odrzuceniu przypadków świadczących o niespełnianiu kryterium.

Opisane powyżej schematy działania to tzw. analiza metodą czterech kroków (inne kroki są wykonywane w przypadku analizy danych ilościowych, inne obowiązują dla danych jakościowych). Na końcu tej ścieżki ewaluatorzy mogą podjąć decyzję o spełnianiu/niespełnianiu kryterium ewaluacyjnego, biorąc pod uwagę wszystkie przeanalizowane źródła (zob. rys. 2).



Rysunek 2. Schemat analizy danych z zastosowaniem metody czterech kroków

Źródło: Materiały szkoleniowe – szkolenie dla wizytatorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Uniwersytet Jagielloński w partnerstwie z ORE i Erą Ewaluacji.

ZASADY PISANIA RAPORTU

Raport jest opisem działań podejmowanych przez szkołę/placówkę w odniesieniu do sformułowanych przez państwo wymagań, zawiera wnioski płynące z tego opisu oraz informację o poziomie ich spełnienia. Składa się z następujących części:

- a) informacji o zakresie ewaluacji zewnętrznej w szkole/placówce;
- b) opisu metodologii badania;
- c) krótkiej syntezy odnoszącej się do wyników i wniosków z przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej, tzw. obrazu szkoły/placówki;
- d) podstawowych danych o szkole/placówce;

- e) tabeli zawierającej informacje dotyczące poziomu spełniania poszczególnych wymagań;
- f) wniosków z przeprowadzonego badania;
- g) wyników przeprowadzonej ewaluacji w odniesieniu do wymagań państwa w postaci opisów do wymagań.

Napisanie raportu wymaga od badaczy analizy danych pochodzących z konkretnych narzędzi, za pomocą których badane są zagadnienia związane z poszczególnymi wymaganiami. Najważniejsze z punktu widzenia poprawnej analizy jest przejście od poziomu analizy pojedynczych danych do bardziej zgeneralizowanych analiz. Tak więc zasada rządząca tworzeniem raportu ma charakter indukcyjny – od pojedynczych obserwacji danych do uogólnionych wniosków w postaci podsumowań wymagań.

Dla napisania dobrego raportu istotny jest wiarygodny, oparty na danych empirycznych, opis działań szkoły/placówki na rzecz spełniania wymagań. Pisząc raport, należy kierować się następującymi zasadami¹²:

1. Przedstawione w raporcie wyniki i wnioski z ewaluacji powinny być istotne z punktu widzenia ich **użyteczności** dla placówek edukacyjnych – przekaz ma się stać podstawą do dyskusji na temat pracy szkoły, tego, co udoskonalić, co zmienić, by była lepsza.
2. Opisy na poziomie obszarów badania i komentarzy do wymagań muszą być **zgodne** z zakresem tematycznym poszczególnych obszarów badania i wymagań.
3. Sformułowane wnioski z ewaluacji zewnętrznej powinny **wynikać z analizy i interpretacji zebranych danych** gromadzonych w procesie ewaluacji (wiarygodność).
4. Konieczne jest przeprowadzenie **rzetelnej** analizy, zgodnej z procedurą i zasadami badawczymi; musi ona uwzględniać wszystkie źródła danych, brać pod uwagę różnorodne opinie respondentów.
5. Wyniki badań należy podawać w postaci przekształconej, **precyzyjnie** (w liczbach, procentach), z różnych źródeł i w sposób **zrozumiały** dla odbiorców; opis jest ilustrowany wybranymi przez autorów raportu wykresami i tabelami zawierającymi dane ilościowe i jakościowe (dlatego wizytatorzy powinni podkreślać w raporcie informacje, które uznali za rozstrzygające dla badanej kwestii).

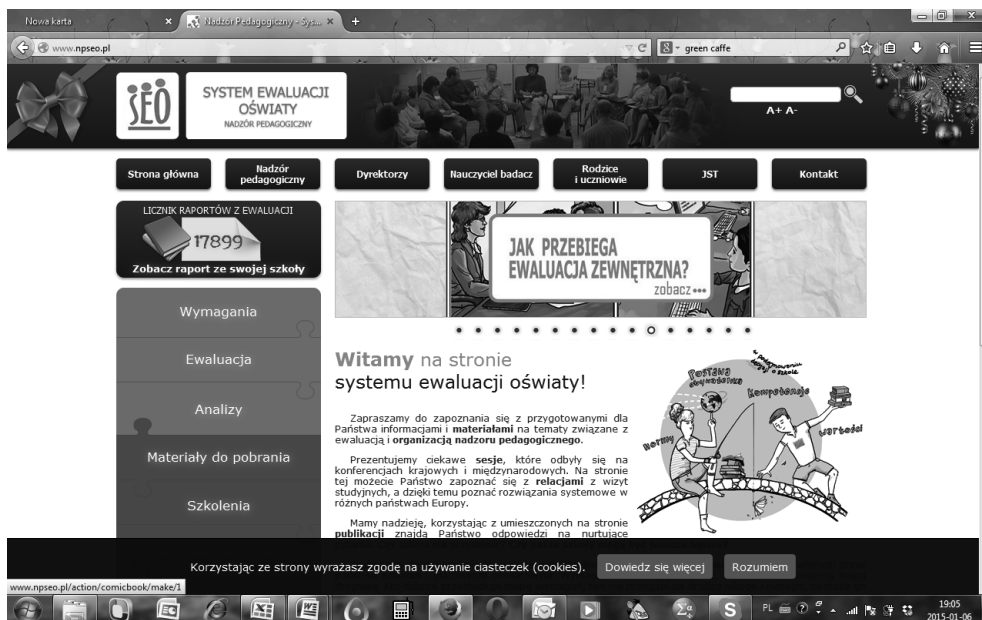
PLATFORMA INTERNETOWA SEO

Ważnym elementem systemu nadzoru pedagogicznego jest platforma ewaluacji SEO. Jest ona przede wszystkim narzędziem pracy wizytatorów i innych badaczy, którzy chcą prowadzić analizy dotyczące procesów zachodzących w polskich szkołach/placówkach oraz ich rezultatów.

¹² Na podstawie materiałów *Raport z ewaluacji zewnętrznej: cele, struktura, zasady tworzenia. Poradnik dla wizytatorów do spraw ewaluacji*, przygotowanych na potrzeby szkoleń dla wizytatorów realizowanych w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Uniwersytet Jagielloński w partnerstwie z ORE i Erą Ewaluacji.

System daje użytkownikom:

- dostęp do bazy danych wszystkich szkół i placówek oświatowych w Polsce;
- dostęp do konceptualizacji ewaluacji poszczególnych wymagań oraz do pytań narzędziowych;
- możliwość zapisu każdej ewaluacji przez wizytatorów na różnych jej etapach;
- możliwość pracy zespołu wizytatorów nad kilkoma ewaluacjami jednocześnie;
- możliwość prowadzenia badań *on-line*, w tym – co najważniejsze z punktu widzenia sprawności realizacji – badań ankietowych. Uczniowie, nauczyciele, rodzice mogą samodzielnie wypełniać ankiety, wchodząc na wskazaną przez wizytatorów stronę internetową. System uniemożliwia kilkukrotne wypełnienie ankiety przez tę samą osobę bez wiedzy wizytatora prowadzącego ewaluację;
- łatwość wprowadzania wyników;
- szybki dostęp do wyników z badań, dzięki czemu wizytatorzy mogą na bieżąco je weryfikować, na przykład dopytując nauczycieli lub dyrektora szkoły podczas wywiadów o to, jak można tłumaczyć wyniki badań ankietowych wśród nauczycieli, uczniów lub rodziców;
- dostęp do danych z poprzednich ewaluacji oraz wyników ewaluacji w innych szkołach i placówkach;
- automatyczne generowanie statystyk;
- automatyczną prezentację wyników (w systemie i na stronie internetowej);
- dostęp *on-line* z każdego miejsca na świecie, gdzie jest Internet.



Rysunek 3. Strona Systemu Ewaluacji Oświaty, na której dostępne są konceptualizacje i narzędzia do ewaluacji zewnętrznej

Źródło: <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 5.08.2015).

WYZWANIA

Ewaluacja często jest opisywana metaforycznie (odsyłamy zwłaszcza do tekstów Henryka Mizerka). Szczególnie trafna wydaje się nam następująca metafora: „ewaluacja jako akuszerka zmiany”. Oznacza ona, że ewaluacja nie tylko towarzyszy narodzinom zmiany, ale także ma profesjonalne kompetencje, aby jak najmniej boleśnie dać szansę zaistnienia zmianie, którą współtworzy.

Z punktu widzenia specyfiki badań ewaluacyjnych działania badawcze wizytatorów mają charakter diagnostyczny – diagnozowane jest funkcjonowanie szkół w obszarach wyznaczonych przez wymagania. W tym sensie pierwsze ewaluacje w konkretnej szkole nie badają samej zmiany, ale diagnozują obecny stan – dopiero kolejne ewaluacje w tej placówce pozwolą oszacować poziom i charakter zmiany związanej z realizacją wymagań. Stąd przywołanie metafory akuszerki – wyniki ewaluacji w postaci raportu stanowią repozytorium wiedzy dla badanej szkoły/placówki o niej samej. Te wnioski są tym mocniejsze, że realizowane standaryzowanymi, powtarzalnymi metodami (takimi samymi we wszystkich tego typu placówkach w kraju). Istotne okaże się, czy badana szkoła/placówka skupi się na informacji na temat poziomu spełniania wymagań (liter), czy sięgnie po dane zawarte w całościowym raporcie, aby podjąć działania o charakterze rozwojowym.

Aby ten proces mógł zaistnieć, integralną częścią procedury badania musi być prezentacja wyników badań społeczności szkoły/placówki oraz dyskusja nad tymi wynikami.

Z perspektywy funkcjonowania ewaluacji zewnętrznej w polskiej oświacie i około 18 tysięcy napisanych raportów rysują się następujące zadania w obszarze wykorzystania danych z ewaluacji do rozwoju pojedynczych szkół i całego systemu:

- ciągłe podnoszenie kompetencji osób prowadzących ewaluację i przygotowujących raporty;
- wzrastanie świadomości szkół co do możliwości rozwijania się poprzez wykorzystywanie wyników badań mimo różnych doświadczeń z ewaluacją zewnętrzną i mitów, którymi ona obrosła;
- „popularyzacja” raportów – tak aby stały się one użytecznym materiałem dla różnych grup interesariuszy, a nie były jedynie laurką (gdy poziom spełniania wymagań jest wysoki) lub stygmatem (przy niskim poziomie spełniania);
- ciągłe poprawianie (narzędzi, procedur, umiejętności). Obecnie przyjęta zasada transparentności narzędzi oraz wyników daje szansę dyskusji nad ich jakością, która może umożliwić ciągłe doskonalenie zestawu pytań w narzędziach;
- budowanie/kształtowanie świadomości i odpowiedzialności wizytatorów i kuratorów za jakość prowadzonej ewaluacji, a szkoły i jej otoczenia (w szczególności jednostki samorządu terytorialnego) – za systematyczne podnoszenie jakości edukacji poprzez podejmowanie dobrych decyzji na podstawie danych z badań.

Jednym z większych wyzwań, jakie stoją przed obecnym systemem nadzoru pedagogicznego, jest przeciwdziałanie próbom wyalienowania procesu ewaluacji ze-

wewnętrznej z wartości, na których powinna się opierać (demokratyczności, elastyczności, transparentności). Bez uznania wartości wymagań metodologia i narzędzia badawcze będą fetyszyzowane, a ewaluacja zamieni się w zrytualizowane, fasadowe działanie. Zostanie sprowadzona do biurokratycznego rytuału i nie doprowadzi do oczekiwanych rezultatów, czyli rozwoju szkół w kierunkach, które określają wymagania. Będziemy mieć natomiast do czynienia z dyskusją z metodologią czy wręcz z jej kwestionowaniem (Złe pytanie? Po co o to pytać?), które zdominuje dyskurs o celach i wartościach. Dostrzegając te zagrożenia, tym bardziej warto pamiętać, że metodologia i narzędzia badawcze są ważne, jednak ważniejsze od nich jest myślenie o jakości i rozwoju szkół i placówek oraz o wartościach edukacji, które uwzględnia nadzór pedagogiczny. Wartości leżące u podstaw ewaluacji w oświacie są zbieżne z wartościami społeczeństwa obywatelskiego, które może i powinno być budowane również przez szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- <http://www.npseo.pl/action/download/2/1> (data dostępu: 5.08.2015).
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Malarska A., *Statystyczna analiza danych wspomagana programem SPSS*, Wydawnictwo SPSS Polska, Kraków 2005.
- Mała encyklopedia statystyki*, red. W. Sadowski, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1976.
- Różne drogi ewaluacji*, red. A. Borek, E. Kowalczyk-Rumak, Warszawa 2015.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.
- Standards for Evaluation for the UN System*, United Nations Evaluation Group 2005.
- Szwed R., *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Żuchowicz M., *Rodzice mają prawo wiedzieć, jaka jest szkoła*, „Gazeta Wyborcza” 2010, 18 stycznia.

ŁUKASZ KLUZ, STEFAN WLAZŁO

CZY EWALUACJA ZEWNĘTRZNA JEST IMPULSEM DO ZMIAN W SZKOŁACH?

Abstrakt:

Tekst stanowi komunikat z badań: *Zmiany spowodowane ewaluacją zewnętrzną w szkołach i placówkach oświatowych województw: dolnośląskiego, opolskiego i śląskiego*, realizowanych w roku szkolnym 2012/2013 pod kierownictwem dr. Stefana Wlazły wraz z zespołem: dr Danutą Elsner, Krzysztofem Bednarkiem i Łukaszem Kluzą oraz przy dodatkowej współpracy Ewy Halskiej, uzupełniony o pozyskane informacje na temat wprowadzanych zmian po ewaluacjach w roku szkolnym 2013/2014.

WSTĘP

Po kilku latach funkcjonowania nowej formuły nadzoru pedagogicznego opartej na ewaluacji wydawało nam się zasadne pytanie o to, jak wpływa ona na dalsze funkcjonowanie szkoły; czy i jak zewnętrzny nadzór pedagogiczny może służyć także ewaluowanym placówkom oraz, co równie ważne, czy i jak zechcą one rezultaty ewaluacji wykorzystać? Zwłaszcza że oczekiwania aktywnej postawy wobec wyników zewnętrznego nadzoru pedagogicznego były formułowane, apelowano, że oto zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele „będą wykorzystywać dane uzyskane dzięki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej w procesie doskonalenia własnej pracy”¹.

Badanie przebiegało wieloetapowo i rozpoczynał je sondaż telefoniczny przeprowadzony wśród dyrektorów 92 szkół podstawowych województwa dolnośląskiego. Stanowił on wstęp do ankiety wysłanej do wszystkich szkół województw: śląskiego, opolskiego i dolnośląskiego, w których do końca roku szkolnego 2011/2012 została przeprowadzona ewaluacja zewnętrzna. Rozesłano 1000 ankiet, na które uzyskano 588 odpowiedzi. Wyniki ankietowania wskazywały na różnorakie zmiany w szkołach, z czego 106 uznano za spełniające kryteria zmiany stanowiącej o sukcesie szkoły – spośród tych wskazań wyłoniono dyrektorów szkół, z którymi zorganizowano

¹ G. Mazurkiewicz, *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 7.

wywiady zogniskowane – po trzy spotkania na jedno badane województwo. Na podstawie wywiadów wyselekcjonowano 12 szkół, w których przeprowadzono studia przypadku w celu zaobserwowania przebiegu zmian i percepcji przez różne szkolne podmioty – uczniów, nauczycieli i dyrekcję. Ponadto uzyskano szczegółowe informacje od kilkunastu placówek po zakończeniu w nich ewaluacji zewnętrznej w roku szkolnym 2013/2014.

ZMIANY W SZKOŁACH

Zacznijmy od możliwej analogii. Jesteśmy u lekarza i dokonujemy kompleksowego badania stanu naszego zdrowia. Po wnikliwych badaniach poszczególnych funkcji naszego organizmu okazuje się, że działanie serca jest na B, nerek na C, układu trawiennego na A, ale sprawność ruchowa tylko na D, z tendencją do E. Otrzymaliśmy rzetelną informację o stanie naszego zdrowia. Co dalej? Rozsądnie myśląc, zaczniemy podejmować działania, aby usprawnić nasze narządy ruchu. Myśląc nierozsądnie – leżymy w łóżku, aby nie odczuwać trudności z chodzeniem, nie dopuszczając myśli, że powiększamy tym samym niesprawność w poruszaniu się.

Identycznie można traktować wyniki ewaluacji zewnętrznej. Szkoła działająca racjonalnie, jako organizacja ucząca się, podejmie działania, aby to, co jest aktualnie miejscem słabym, uczynić szansą na własny sukces. W wielu szkołach takie myślenie jest widoczne, wprowadza się więc w nich zmiany w wyniku ewaluacji zewnętrznej.

Pośród efektów powinien wystąpić co najmniej jeden, by można było mówić o wpływie ewaluacji zewnętrznej w zmienianiu szkół:

- zmiana w strukturze funkcjonowania szkoły, a szerzej – w kulturze organizacyjnej szkoły;
- nabycie nowej wiedzy i umiejętności przez nauczycieli i uczniów;
- zmiana poglądów lub systemu wartości nauczycieli i uczniów;
- realizowanie innowacyjnych działań przez nauczycieli i uczniów.

Mamy w kraju bardzo wiele przykładów pożytecznych skutków prowadzenia ewaluacji zewnętrznych. Oto zaledwie kilka z nich z 2013/2014 roku szkolnego. Ewaluacja zewnętrzna dzięki triangulacji pozwala szkołom dostrzec w znacznie szerszym kontekście istotne dla uczniów problemy, na przykład bezpieczeństwa². Przegląd raportu z zakresu analizowania wyników zewnętrznych owocuje istotnymi wnioskami dotyczącymi motywowania uczniów do uczenia się³, co wskazuje, że należy postrzegać „wymagania” państwa jako spójną całość opisującą funkcjonowanie szkół. Ewaluacje zewnętrzne, tzw. problemowe (trafniejszym określeniem byłoby „częstkowe”), tra-

² Przykładowo: Szkoła Podstawowa nr 5 w Mińsku Mazowieckim, dyr. E. Szczerba, raport zewnętrzny z 19 czerwca 2012 roku, <http://www.seo2.npseo.pl> (data dostępu: 10.08.2015), woj. mazowieckie.

³ Przykładowo: Gimnazjum nr 1 w Pruszczu, dyr. M. Szankowska, raport z 30 kwietnia 2014 roku, <http://www.seo2.npseo.pl> (data dostępu: 30.09.2014), woj. gdańskie.

cą ten aspekt całościowego spojrzenia na organizację. Innym przykładem jest spore rozszerzenie form wsparcia uczniów i współdziałania z rodzicami; jeszcze innym znaczne wzbogacenie metod wspierania uczniów i nawiązania szerokiej współpracy z rodzicami i środowiskiem⁴.

Zmiany w szkole będą zachodzić w wyniku określonych, pojawiających się zjawisk, takich jak na przykład: zmniejszający się nabór, inne postawy wobec nauki szkolnej nowych uczniów czy inna postawa rodziców obarczających szkoły edukowaniem i wychowaniem ich dzieci. Ogólnie rzecz biorąc, konieczność modyfikacji dotychczasowych działań jest związana z nowymi uwarunkowaniami społecznymi, demograficznymi, przejawami nowej kultury masowej itd. Treści raportów z ewaluacji zewnętrznej mogą wskazywać szkołom, jakie przyjąć kierunki zmian. Rzeczywiste zmiany obserwowane w szkołach, w których przeprowadzono studia przypadków, wynikają z pasji nauczycielskich, czego dowodem jest utworzenie klasy na podstawie autorskiego programu *Klasa regionalna – jesteśmy stąd* czy innowacja pedagogiczna *Z tańcem w świat*. Do takich przykładów można również zaliczyć zadania dla nauczycieli, uczniów i rodziców w zakresie ustalania oceny zachowania, ambicje nauczycieli, by szkoła wiejska nie była gorsza, ale lepsza od miejskich, rozszerzenie oferty zajęć terapeutycznych, zajęć służących eliminowaniu zagrożeń i wzmacnianiu pozytywnych postaw. Zdarzają się sytuacje, w których w wyniku ewaluacji zewnętrznej w szkołach dostrzega się potrzebę zmian w ocenianiu uczniów na rzecz oceniania kształtującego oraz znacznie poszerza się dialog społeczny, zwłaszcza z rodzicami.

Objawiają się też natomiast skutki, które trudno scharakteryzować jako konkretny, wymierny efekt innowacji, ale nie wahamy się nadać im znaczenia zmian o charakterze fundamentalnym. Są to zmiany mentalne w społeczności oświatowej, a zwłaszcza w społeczności nauczycieli i dyrektorów szkół. Zachodzą o wiele wolniej, ale też są o wiele bardziej trwałe i mają ogromne znaczenie dla zmian w systemie naszej edukacji. Oto przykłady dowodów na powstawanie tego typu modyfikacji.

Pierwszy efekt to stwierdzenie, że własne widzenie rzeczywistości szkolnej jest zgodne z widzeniem w ewaluacji zewnętrznej. Jest to ważne, gdyż w rezultacie pojawia się zaufanie do dokonywanych zewnętrznych diagnoz. Świadczą o tym przykładowe wypowiedzi uzyskane przez nas w badaniach nad efektami ewaluacji zewnętrznej.

1. Informacja zewnętrzna zawsze jest dla społeczności szkolnej, a zwłaszcza kierownictwa i nauczycieli, istotna, umożliwia bowiem skonfrontowanie własnego widzenia wykonywanej pracy z opiniami osób z zewnątrz, poczucie zasadności wykonywanej pracy: „Po ewaluacji jesteśmy dumni, bo widzimy ogrom własnej pracy i otwieramy oczy innym, że jednak jesteśmy świetną szkołą”; „[...] okazało się, że we wszystkich punktach ocena zaproponowana przez naszą radę i ewaluację była zgodna”⁵.

⁴ Przykładowo: Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii nr 1 w Szczecinie, Szkoła Podstawowa nr 4, dyr. R. Kozłowska, raport z 28 lutego 2013 roku, <http://www.seo2.npseo.pl> (data dostępu: 30.09.2014), woj. zachodniopomorskie.

⁵ Wszystkie wypowiedzi pochodzą z raportu: *Zmiany spowodowane ewaluacją zewnętrzną w szkołach i placówkach oświatowych województw: dolnośląskiego, opolskiego i śląskiego*.

2. Następuje konsolidacja społeczności szkolnej: „Grono dzięki ewaluacji zawarło się w jedno wielkie ogniwo. Wcześniej byliśmy podzieleni – na młodych, starszych”; „[...] także uczniowie tej szkoły pilnowali, aby pokazać się od najlepszej strony”.
3. Upowszechnienie wśród nauczycieli wiedzy o samych sobie i swoich działaniach, pojawia się poczucie solidarności we współdziałaniu: „[...] ponad osiemdziesięcioosobowa grupa różnych ludzi, o różnych talentach i predyspozycjach, nie wiedzieliśmy, że np. pani Hela robi takie numery, że jest tak zorganizowana”; „Wzrosła świadomość o konieczności promocji szkoły”.
4. Ewaluacja zewnętrzna jest postrzegana jako pobudzanie do refleksji i projektowania zmian: „Teraz nauczyciele sami przychodzą z pomysłami, co zmienić. To wynik ewaluacji zewnętrznej”; „[...] zaczęło kiełkować w głowie: co zrobić, aby było lepiej”.

Na podstawie tych wypowiedzi widać wyraźnie, że do zmian mentalnych związanych z ewaluacją zewnętrzną należy: większe zespalandzie się zespołu nauczycieli, poczucie zasadności i wartości swego działania zawodowego, pojawienie się gotowości do zespołowego wprowadzania zmian w szkole.

PODSUMOWANIE

Trudno o jednoznaczne wnioski dotyczące rezultatów ewaluacji zewnętrznej i jej wpływu na jakościowy rozwój szkół. Łatwo zauważalne są efekty „miękkie”, takie jak:

- integrowanie grona pedagogicznego;
- zwiększanie poczucia odpowiedzialności za szkołę wśród nauczycieli;
- zwiększanie zainteresowania szkołą przez uczniów;
- polepszanie współpracy szkoły z jej partnerami społecznymi.

W obecnym kształcie ewaluacja zewnętrzna, jako nowa formuła nadzoru pedagogicznego, jest impulsem do zmian jakościowych w szkołach. Jej walorem jest przede wszystkim uzyskiwanie przez szkoły potwierdzenia, że wiele wykonywanych działań zasługuje na uznanie.

Niemal we wszystkich analizach przeprowadzonych podczas studiów przypadków okazało się, że pozytywnym efektem ewaluacji zewnętrznych było utwierdzenie nauczycieli, iż określone działania w szkole są bardzo pożyteczne i wysoko oceniane. Zmiana w szkole może być spowodowana zewnętrznym impulsem, jakim są wyniki przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej. Ogromnym walorem znowelizowanego nadzoru zewnętrznego jest respektowanie autonomii szkoły. Autonomii mądrej, polegającej na świadomym wybieraniu przez szkoły ścieżek rozwojowych uwzględniających specyficzne uwarunkowania i możliwości.

BIBLIOGRAFIA

- Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, red. D. Jamielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Bednarek K., Elsner D., *Sytuacja organizacyjna wicedyrektora*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 1/13.
- Kluz Ł., *Ewaluacja zewnętrzna – wyzwania i bariery*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 2/14.
- Mazurkiewicz G., *System ewaluacji oświaty: model i procedura ewaluacji zewnętrznej* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Mazurkiewicz G., *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Wlazło S., *Pożytki z ewaluacji zewnętrznej*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 2/14.

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ, BEATA CIĘŻKA

ZASTOSOWANIE I PLANOWANIE EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ W SZKOLE (PLACÓWCE) – CZYLI PO CO NAM EWALUACJA WEWNĘTRZNA I JAK JĄ PRZYGOTOWAĆ?¹

Ewaluacja wewnętrzna² jest zaproszeniem do wzięcia odpowiedzialności za własne działania, a jednocześnie narzędziem, które daje szansę na branie odpowiedzialności w sposób sensowny, dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzania rezultatów tych decyzji.

Abstrakt:

Artykuł dotyczy prowadzenia ewaluacji wewnętrznej w szkole lub innej placówce oświatowej. Przedstawia podstawowe informacje na temat planowania i realizowania procesu ewaluacji wewnętrznej oraz jej użyteczności. Wskazuje również, na jakie kwestie warto zwrócić uwagę, aby realizować ewaluacje wpisane w codzienną praktykę szkoły – szybko, w nieskomplikowany sposób, przyjaźnie dla szkolnej społeczności.

Wprowadzenie ewaluacji do praktyki nadzoru pedagogicznego (w obu jej formach, zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej) ma właśnie na celu wsparcie w szkołach (i innych placówkach oświatowych) profesjonalnej kultury organizacyjnej, dzięki której pojawia się nawyk analizowania informacji i podejmowania racjonalnych decyzji.

Ważnym elementem profesjonalnej kultury organizacyjnej jest ewaluacja, która jako ewaluacja wewnętrzna w szkole (placówce) powinna być elementem codziennej praktyki i dostarczać informacji pozwalających dyrektorowi i nauczycielom podejmować słuszne i uzasadnione decyzje odnośnie do swojej pracy oraz działalności całej placówki. Dzięki ewaluacji profesjonalizują się działania zespołu i jednocześnie jest to proces uczenia się (indywidualnego i organizacyjnego).

¹ Rozdział jest rozbudowaną i uzupełnioną wersją tekstów Grzegorza Mazurkiewicza i Beaty Ciężkiej opublikowanych w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia* (Kraków 2011).

² Nazywana też autoewaluacją – pojęcie to bowiem lepiej oddaje sens tego typu ewaluacji, zogniskowany wokół badania jakości własnej pracy i podejmowanych przez szkołę działań, a realizowany przez osoby będące członkami szkolnej społeczności.

W aktualnej koncepcji nadzoru pedagogicznego znajdujemy szczegółowe wytyczne dotyczące realizacji procesu ewaluacji zewnętrznej, zaś koncepcję przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej pozostawiono decyzji zespołów ewaluacyjnych w poszczególnych placówkach. Każda szkoła i placówka ma bowiem prawo do samodzielnego podejmowania decyzji co do celów i zakresu ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w danej instytucji.

Jest to doskonała sposobność, by ewaluację wewnętrzną w szkole prowadzić w sposób umożliwiający pozyskanie użytecznych informacji oraz wykorzystać ją w doskonaleniu pracy placówki w obszarach, które takiej poprawy rzeczywiście wymagają. Takie podejście, oparte na dużej autonomii ewaluacji wewnętrznej, nadaje jej równoważną rangę z ewaluacją zewnętrzną, jako drugiego filaru prowadzenia nadzoru i dbania o jakość edukacji.

Ewaluacja wewnętrzna nie jest jednak mechanizmem prostym w zastosowaniu. Pytanie „o siebie” i dyskusje nad odpowiedziami na to pytanie są trudne emocjonalnie. Ponadto prowadzenie ewaluacji wewnętrznej wymaga posiadania wiedzy merytorycznej, metodologicznej i związanej z zarządzaniem – ludźmi, procesami grupowymi oraz zmianą.

Jaap van Lakerveld wymienia wiele zagrożeń utrudniających sensowne wprowadzenie autoewaluacji w szkołach:

- chybiony przedmiot ewaluacji – nie wszystko, co się dzieje w szkole, warto jej poddawać;
- przyglądanie się działaniom, do których już nigdy się nie wróci;
- poprzestawanie na zbieraniu danych i ich opracowywaniu – bez analizy, refleksji i dyskusji o wynikach autoewaluacja nie ma wartości;
- lęk u osób, które ją przeprowadzają – aby go uniknąć, należy wyraźnie określić akceptowane przez wszystkich cele;
- trywialne wnioski niezachęcające do poważnego potraktowania wyników;
- zbyt duża liczba wniosków lub możliwość sprzecznych interpretacji zebranych danych;
- zbyt dużo pracy, produkcja nieczytanych przez nikogo papierów i nuda (!).

Te zagrożenia można niwelować, myśląc o autoewaluacji jak o procesie uczenia się i w sposób konstruktywistyczny. Poddawani ewaluacji, tak jak uczący się, muszą brać aktywny udział w tym procesie, budując wiedzę na własny temat. Warto zadbać, aby był to proces prosty, ze zrozumiałymi celami związanymi ze sprawami istotnymi, ważnymi dla wszystkich zaangażowanych. Nikt nie może się też poczuć zagrożony, dlatego przygotowując się do wprowadzenia zwyczaju autoewaluacji w swojej organizacji, trzeba inwestować w budowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Tylko w ten sposób uda się zapewnić przydatną partycypację wszystkich zainteresowanych.

Jednym z najważniejszych elementów każdej ewaluacji, warunkującym jej powodzenie, jest etap planowania. Przystępując do niego, warto pamiętać, że jest to przede wszystkim narzędzie do pozyskiwania informacji, mające wspomagać proces

decyzyjny i budować współodpowiedzialność za osiągnięte efekty pracy, nie oferuje natomiast gotowych rozwiązań czy sposobów postępowania.

Również w kwestii stosowanej metodologii realizacji ewaluacji próżno szukać gotowych wzorów postępowania badawczego czy rozwiązań metodologicznych, które moglibyśmy zastosować w określonych sytuacjach.

W ewaluacji wewnętrznej w szkołach i placówkach to po stronie realizatorów, a jednocześnie odbiorców wyników ewaluacji będzie leżeć decyzja, jakie kwestie zostaną wybrane do zbadania oraz jaką formułę realizacyjną i metodologiczną przyjmą prowadzone badania ewaluacyjne.

Poniżej znajduje się kilka praktycznych wskazówek dotyczących tego, jak planować ewaluację wewnętrzną w szkole, aby można ją było zrealizować z pożytkiem dla jej użytkowników i bez nadmiernego obciążania pracą jej wykonawców.

Planowanie ewaluacji warto rozpocząć od dyskusji w gronie nauczycieli, z udziałem dyrektora, a może i pozostałego personelu szkoły, uczniów, rodziców czy nawet przedstawicieli środowiska lokalnego. Przedmiotem dyskusji powinna być identyfikacja kwestii, które warto poddać ewaluacji, bądź problemów, które wymagają rozwiązania na terenie szkoły, a ewaluacja mogłaby być pomocna w poszukiwaniu tych rozwiązań. Jest to punkt wyjścia do **sformułowania celu ewaluacji** i funkcji, jaką ma ona pełnić w szkole. Wyjście od zdefiniowania celu ewaluacji w bezpośredni sposób poprowadzi nas do wskazania **sposobu wykorzystania wyników ewaluacji** i uzasadnienia użyteczności jej przeprowadzenia.

Prowadzenie ewaluacji w szkole jest uzasadnione właśnie możliwością wykorzystania jej wyników przez konkretne osoby – dyrektora szkoły, nauczycieli, a w wielu przypadkach prawdopodobnie również uczniów, rodziców, przedstawicieli organu prowadzącego czy nawet lokalnych partnerów, a czasem i mediów. Dlatego też kolejna decyzja podczas planowania ewaluacji powinna dotyczyć identyfikacji **odbiorców ewaluacji**, czyli odpowiedzi na pytanie – **dla kogo** ewaluację prowadzimy i **kto będzie korzystał** z poczynionych w jej wyniku ustaleń. Określenie odbiorców ewaluacji jest potrzebne, by w prowadzonym badaniu wziąć pod uwagę ich „potrzeby informacyjne” – czyli to, co dla nich może być ważne, interesujące i istotne z punktu widzenia zadań i ról, jakie pełnią.

Ewaluacja musi być również „wykonalna”, dlatego też przystępując do jej planowania, musimy się zastanowić nad „zasobami”, jakimi dysponujemy i jakie możemy na rzecz wykonania ewaluacji poświęcić, w szczególności chodzi tu o **zasoby czasowe, finansowe** oraz **ludzkie**. Ewaluacja, jak każde przedsięwzięcie, musi zostać zrealizowana w określonym terminie – warto więc, planując ją w szkole, wziąć pod uwagę kalendarz pracy szkoły oraz obciążeń nauczycieli. Nie można zapomnieć również o kosztach, jakie będzie generować realizacja badania – materiałów biurowych, dodatkowych telefonów, a czasem i komputera czy oprogramowania, które będą niezbędne, aby zebrać dane, opracować i zaprezentować wyniki.

Kolejna decyzja w fazie planowania ewaluacji powinna dotyczyć **wykonawców ewaluacji**, to jest zbudowania zespołu, który będzie odpowiedzialny za przygotowanie i zrealizowanie badania ewaluacyjnego w szkole, a następnie opracowanie i zaprezentowanie

jego wyników. Warto tutaj określić role i zakresy odpowiedzialności poszczególnych członków zespołu (koordynatora, osób zbierających dane, autorów analiz i raportu).

Mając sformułowany wyjściowy plan ewaluacji w szkole, to jest:

- cele ewaluacji i sposób wykorzystania wyników ewaluacji w szkole,
- odbiorców ewaluacji,
- zasoby (czasowe, finansowe, ludzkie),
- wykonawców ewaluacji (zespół ewaluacyjny),

możemy przystąpić do opracowania tak zwanego **projektu ewaluacji**, czyli założeń merytorycznych i metodologicznych badania ewaluacyjnego.

W skład projektu ewaluacji wchodzi określenie:

- przedmiotu badania ewaluacyjnego oraz głównych problemów (obszarów, zagadnień) badawczych,
- pytań kluczowych (badawczych),
- kryteriów ewaluacji,
- metod badawczych,
- harmonogramu ewaluacji,
- formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników.

Poniżej zostały omówione poszczególne elementy projektu ewaluacji.

1. Określenie przedmiotu badania ewaluacyjnego oraz głównych problemów (obszarów, zagadnień) badawczych

Etap ten polega na zdefiniowaniu przedmiotu ewaluacji, czyli precyzyjnym określeniu, co będzie jej poddawane. Przedmiotem ewaluacji wewnętrznej może być działalność całej placówki lub jakiś obszar jej zadań i pracy (na przykład współpraca prowadzona przez szkołę z rodzicami).

Temat badania (przedmiot ewaluacji) może być również określony w **kategoriach problemu do rozwiązania lub zagadnienia do zdiagnozowania** (na przykład identyfikacja barier we wdrażaniu programu profilaktycznego realizowanego na terenie szkoły, diagnoza potrzeb szkoleniowych nauczycieli pracujących w placówce, rozpoznanie problemu przemocy w placówce, identyfikacja potrzeb i oczekiwań rodziców oraz dzieci w zakresie oferty pozalekcyjnej placówki) – informacje pozyskane w wyniku ewaluacji mogą pomóc właściwie zidentyfikować problem/rozpoznać zagadnienie i ułatwić podjęcie właściwych kroków zmierzających do ich rozwiązania czy opracowania strategii postępowania.

W wypadku przedsięwzięć złożonych i/lub długotrwałych często pojawia się potrzeba wyodrębnienia pewnych obszarów z całości przedmiotu ewaluacji. Na przykład jeśli chodzi o przedmiot ewaluacji „współpraca placówki z rodzicami”, możemy się skupić na kilku obszarach, takich jak:

- 1) skuteczność aktualnie realizowanej oferty szkoły w zakresie współpracy z rodzicami;
- 2) oczekiwania i możliwości rodziców;

- 3) oczekiwania i potrzeby placówki;
- 4) identyfikacja „dobrych praktyk” wartych rozwijania i upowszechnienia;
- 5) diagnoza czynników utrudniających i wspomagających współpracę.

Możemy również objąć ewaluacją jeden wybrany obszar spośród wskazanych powyżej lub ich dowolny zestaw, w zależności od potrzeb i zainteresowań odbiorców ewaluacji, a także zdefiniować inne obszary ewaluacji, które będą dla odbiorców bardziej interesujące.

W długoterminowej perspektywie zachęcanie osób pracujących w szkołach i różnego rodzaju placówkach edukacyjnych do podjęcia autoewaluacji ma na celu transformację kultury organizacyjnej, wprowadzenie profesjonalnych metod działania, rozwój tych placówek i całego systemu oświatowego oraz właśnie wzrost efektywności procesu uczenia się. Dlatego dla każdego zespołu nauczycielskiego tak istotny jest wspólny namysł nad przedmiotem ewaluacji.

Pytanie o to, co będziemy badać, jest pytaniem trudnym, gdyż wyniki tego badania powinny dostarczyć wniosków do działań usprawniających pracę w szkole. Jakich informacji potrzebujemy? Co będziemy mogli i umieli wykorzystać? Refleksja nad jakimi zagadnieniami, związanymi z naszą pracą, będzie najbardziej przydatna?

2. Sformułowanie pytań kluczowych i kryteriów ewaluacyjnych

Pytania ewaluacyjne to pytania sformułowane w sposób ogólny (problemowy), na które będzie się odpowiadać w rezultacie przeprowadzanej ewaluacji. Nie są to pytania, które bezpośrednio zostaną zadane osobom objętym ewaluacją, na przykład uczniom, rodzicom, nauczycielom (choć niektóre z nich mogą być zadane wprost), ale pytania, na które odpowiedzi poszukiwać się będzie w trakcie całego procesu badawczego. Odpowiedzi na nie staną się następnie kanwą rozdziału analitycznego raportu ewaluacyjnego i wyznaczą jego strukturę.

Jak wiemy, ewaluacja wychodzi poza proste stwierdzenie wystąpienia jakiegoś faktu, dokonując wartościowania („oceny”) zdiagnozowanych w badaniu kwestii (procesów, efektów). Jest to podstawowa różnica pomiędzy badaniami ewaluacyjnymi a innymi badaniami osadzonymi w metodologii badań społecznych – ewaluatorzy bowiem nie ograniczają się do odpowiedzi, „jak jest” i „dlaczego tak jest”, ale mogą mówić również, „czy to, że tak jest, to dobrze, czy źle”. By jednak takiego „wartościowania” dokonać, muszą wiedzieć, jakimi kryteriami mają się kierować. „Ocena” ta nie ma więc charakteru zdroworozsądkowego czy też uznaniowego, ale jest oparta na kryteriach wskazanych w projekcie ewaluacji i odpowiedziach na pytania badawcze udzielonych na podstawie danych empirycznych. Kryteria ewaluacji stanowią rodzaj standardów, według których dokonuje się „wartościowania”.

Do kryteriów ewaluacji będziemy się odwoływać w fazie analizy i interpretacji danych zgromadzonych w trakcie badania oraz podczas formułowania wniosków ewaluacyjnych.

Przykładami najczęściej stosowanych kryteriów w ewaluacji są: **skuteczność**, **efektywność**, **użyteczność**, **trafność** i **trwałość**. Kryteria te wymagają każdorazowego doprecyzowania zgodnego z przyjętą koncepcją ewaluacji.

Poniżej zaprezentowano najczęściej spotykane definicje wymienionych kryteriów:

- **skuteczność** – kryterium to pozwala ocenić, do jakiego stopnia cele ewaluowanego przedsięwzięcia zostały osiągnięte. Jeżeli zatem przedsięwzięcie osiągnęło założone cele, możemy powiedzieć o nim, że „zostało zrealizowane skutecznie” bądź po prostu że „jest skuteczne”;
- **efektywność** – kryterium to pozwala ocenić poziom „ekonomiczności” zrealizowanego przedsięwzięcia czy też funkcjonowania instytucji, czyli stosunek poniesionych nakładów do uzyskanych wyników i rezultatów. Nakłady są tu rozumiane jako zasoby finansowe, ludzkie i poświęcony czas na realizację działań prowadzących do osiągnięcia założonego celu. Zatem jeżeli nakład środków był właściwie zbilansowany (ani zbyt wysoki, ani za niski), a cele zostały osiągnięte, to możemy powiedzieć, że „działania zrealizowano efektywnie”. Jeżeli natomiast można było te same efekty osiągnąć, angażując w to mniejsze zasoby, to wtedy mówimy o „działaniu nieefektywnym”. Podobnie jest w przypadku, gdy angażując te same zasoby, można było osiągnąć lepsze efekty;
- **użyteczność** – kryterium to pozwala ocenić, w jakim stopniu realizacja ewaluowanych działań rzeczywiście przyczyniła się do rozwiązania zidentyfikowanego problemu w obszarze objętym interwencją i/lub przyniosła korzyści beneficjentom. Zatem jeżeli przedsięwzięcie przyniosło pożytek odbiorcom działań – możemy mówić, że było użyteczne;
- **trafność** – kryterium to pozwala ocenić, w jakim stopniu przyjęte cele i metody realizacji przedsięwzięcia odpowiadają zidentyfikowanym problemom i/lub realnym potrzebom beneficjentów. Zatem jeżeli dobrze dobrano metody działań, aby rozwiązać określony problem, mówimy o ich trafności;
- **trwałość** – kryterium to pozwala ocenić, czy pozytywne efekty ewaluowanego przedsięwzięcia/interwencji mogą trwać po zakończeniu wsparcia/stymulowania zewnętrznego, a także czy możliwe jest utrzymanie się wpływu interwencji w dłuższej perspektywie czasowej.

Biorąc pod uwagę powyższe kryteria i dokonując określenia wartości ewaluowanego przedsięwzięcia, możemy powiedzieć na przykład, że program profilaktyczny realizowany w szkole jest skuteczny, gdyż przynosi założone efekty, ale nieefektywny, bo realizowany ogromnym, niewspółmiernym do efektów wysiłkiem i środkami, a ponadto nietrwały, bo problem nie został rozwiązany do końca; co prawda wykazuje użyteczność dla adresatów, ale nie wszystkie metody interwencji okazały się równie trafne.

Katalog przedstawionych wyżej kryteriów nie jest ani wyczerpujący, ani właściwy dla każdego badania ewaluacyjnego realizowanego w szkole. Każda ewaluacja powinna wykorzystywać adekwatny do swojego przedmiotu zestaw kryteriów, który każdorazowo powinien zostać zdefiniowany.

Również definicje kryteriów mogą podlegać modyfikacji czy doprecyzowaniu w zależności od tego, czemu ewaluacja ma służyć i co badać, na przykład w ewaluacji współpracy z partnerami społecznymi możemy mieć podobne kryteria jak zaprezentowane powyżej, ale inaczej zdefiniowane; przykładowo **trafność** zastosowanej metodyki wyboru partnerów społecznych do współpracy ze szkołą przy organizacji zajęć pozalekcyjnych, **użyteczność** zastosowania zasady partnerstwa jako instrumentu polepszającego jakość realizacji zajęć pozalekcyjnych czy **trwałość** powstałych struktur współpracy pomiędzy partnerami i wykorzystanie ich w realizacji innych przedsięwzięć, na przykład „zielonej szkoły”.

Na etapie formułowania pytań i wyboru kryteriów ewaluacji warto skonsultować je z osobami, które będą użytkownikami wyników ewaluacji, a w szczególności z tymi, których mogą dotyczyć zalecenia sformułowane w wyniku badania, na przykład z nauczycielami prowadzącymi zajęcia pozalekcyjne. Konsultacje takie z jednej strony mogą się przyczynić do identyfikacji zagadnień, które powinny być w badaniu zdiagnozowane, z drugiej zaś strony osoby zobowiązane do wdrożenia rekomendacji będą miały poczucie podmiotowego traktowania – co w rezultacie zwiększy szansę na rzeczywiste wykorzystanie wyników ewaluacji w ich pracy.

3. Dobór metod badawczych

Metodologia badań ewaluacyjnych korzysta z bogatego dorobku metodologicznego takich dziedzin, jak socjologia, pedagogika, psychologia, ekonomia czy nauki o zarządzaniu, stosując i adaptując stosowane w nich podejścia i metody badawcze na potrzeby badań i analiz ewaluacyjnych.

Ewaluatora, podobnie jak każdego badacza społecznego, obowiązują rygory metodologiczne dotyczące trafności i rzetelności stosowanych metod i narzędzi badawczych. Metody badawcze i techniki realizacyjne, stosowane w konkretnym badaniu ewaluacyjnym, powinny być dobierane w zależności od celu ewaluacji, obszaru badania oraz postawionych pytań ewaluacyjnych, a także od możliwości realizacji badania, na przykład dostępności informacji, respondentów, czasu przewidzianego na badanie.

Najczęściej stosowanymi w ewaluacji metodami badawczymi są: **analiza dokumentacji**, **metoda kwestionariuszowa**, **wywiad** oraz **obserwacja**. Informacje pozyskane z zastosowaniem tych metod mogą być opisywane i analizowane za pomocą analiz ilościowych i jakościowych.

W literaturze poświęconej metodom badawczym znajdziemy opisy różnorodnych technik realizacyjnych, które z powodzeniem można wykorzystywać w ewaluacji wewnętrznej. Ankiety mogą być realizowane technikami bezpośrednimi lub niebezpośrednimi, na przykład za pomocą Internetu. Szczególnie warto rozważyć zastosowanie narzędzi internetowych, które skracają czas realizacji badania i ułatwiają analizę danych, ale również mogą być elementem zaciekawiającym respondentów znudzonych wielokrotnym wypełnianiem ankiet papierowych. Trudno wyobrazić

sobie ewaluację bez wywiadów. Mogą być one indywidualne, ale i grupowe – w ewaluacji wewnętrznej szerokie zastosowanie mają szczególnie moderowane dyskusje grupowe. Również analiza dokumentacji oferuje praktycznie nieograniczone możliwości pozyskiwania cennych i użytecznych danych, o ile będziemy myśleć o niej w kategoriach mniej standardowych i wykorzystywać takie dokumenty, jak na przykład wytwory pracy uczniów czy dokumentację zdjęciową lub wideo. Niedoceniane techniki obserwacyjne, o ile są przeprowadzone poprawnie metodologicznie, mogą nam dostarczyć bezcennych informacji, których pozyskanie nie jest możliwe w inny sposób. Metoda ta jest jedną z najbardziej naturalnych i przyjaznych metod pozyskiwania informacji, powinna zatem stanowić stały element metodyki w ewaluacjach wewnętrznych.

Wybierając metody badawcze, jednocześnie podejmujemy decyzję dotyczącą tego, od kogo za pomocą tych metod będziemy pozyskiwać informacje i jak będziemy te osoby dobierać do badania (na przykład losowo lub celowo).

W ramach prowadzenia jednej ewaluacji możemy gromadzić informacje z różnych źródeł i za pomocą różnych metod (taki zabieg nazywa się triangulacją). Zastosowanie triangulacji służy zebraniu informacji możliwie pełnych i uwzględniających różne punkty widzenia, na przykład w ramach ewaluacji zajęć pozalekcyjnych możemy przeprowadzić badania ankietowe wśród uczniów i rodziców oraz wywiady z nauczycielami i dyrektorem szkoły, a także obserwację samych zajęć.

4. Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)

W projekcie ewaluacji powinny znaleźć się założenia na temat ram czasowych ewaluacji, a w szczególności informacja, kiedy powinno nastąpić rozpoczęcie i zakończenie ewaluacji oraz ile czasu przeznaczamy na zbieranie danych oraz ich analizę.

W harmonogramie warto dokonać identyfikacji dat granicznych realizacji głównych etapów badania, takich jak:

- **etap planowania i projektowania ewaluacji**, w którym dokonujemy opracowania założeń koncepcyjnych i metodologicznych badania oraz konsultujemy te założenia z odbiorcami ewaluacji, na przykład nauczycielami, uczniami, rodzicami. W wyniku tego etapu powstaje pełna koncepcja ewaluacji, to jest zostają określone **cele**, **odbiorcy** oraz **przedmiot** ewaluacji, sformułowane **pytania ewaluacyjne** oraz zdefiniowane **kryteria**; dokonuje się wyboru **metodologii**, opracowania **harmonogramu** badania oraz założeń odnośnie do formy i treści **prezentacji wyników** ewaluacji;
- **etap przygotowawczy**, w którym jest dokonywane wstępne rozpoznanie przedmiotu badania (na przykład poprzez analizę dostępnej dokumentacji) oraz są przygotowywane narzędzia badawcze (na przykład ankiety, scenariusze wywiadów, arkusze obserwacji), następnie wykorzystywane w trakcie badań;
- **etap realizacji badań**, w którym gromadzone są informacje i prowadzone badania (na przykład wywiady, badania ankietowe, obserwacje) oraz inne zaplanowane działania badawcze;

- **etap analizy danych i pisanie raportu**, w wyniku którego powstaje **pierwsza wersja raportu** ewaluacyjnego;
- **etap omawiania wyników i konsultowania raportu**, w którym zainteresowanym przedstawiane są wyniki badania. Na tym etapie istnieje możliwość dyskusowania nad rekomendacjami sformułowanymi jako rezultat poczynionych ustaleń badawczych. Możliwe jest również uzupełnienie raportu o dodatkowe analizy, jeżeli zaistnieje taka potrzeba;
- **etap zakończenia badania**, w którym raport zostaje opracowany w **wersji końcowej**.

Dobrze rozplanowany harmonogram realizacji ewaluacji w szkole pozwoli na przeprowadzenie jej w sposób terminowy i efektywny. Planując ewaluację, należy rozważyć wszelkie okoliczności, które mogą wpłynąć na jej przebieg, w tym kalendarz pracy placówki oraz okresy szczególnego przeciążenia pracą (na przykład czas egzaminów), a także dni wolne (święta, ferie).

5. Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników

Projekt ewaluacji wewnętrznej powinien zakończyć się określeniem założeń odnośnie do formy prezentacji wyników ewaluacji. Zazwyczaj są one prezentowane w postaci jednego raportu, ale można również zaplanować przedstawienie skróconej wersji raportu lub wariantu w postaci prezentacji multimedialnej czy broszury informacyjnej, która zostanie zamieszczona na stronie internetowej szkoły, będzie rozdawana przy okazji uroczystości szkolnych czy omawiana na zebraniach z rodzicami.

Określając założenia dotyczące formy raportu, warto się zastanowić i wziąć pod uwagę, do jakich celów raport będzie wykorzystywany. Na przykład jeżeli chcemy, by wyniki ewaluacji zostały zaprezentowane szerokim gremiom, przykładowo na posiedzeniu władz lokalnych, lub pełniły rolę promocyjną – warto przygotować skróconą wersję raportu czy też broszury informacyjnej. Jeśli zaś wyniki ewaluacji mają zostać przedstawione i omówione na przykład w ramach prac rady pedagogicznej czy zebrania z rodzicami – warto zadbać o raport w wersji prezentacji PowerPoint.

W projekcie ewaluacji należy określić również strukturę i zakres treści raportu. Struktura raportu może być następująca:

- **streszczenie**;
- **spis treści**;
- **wprowadzenie** (w którym są prezentowane informacje na temat przedmiotu badania oraz założeń badania – co było celem badania, jakie postawiono pytania ewaluacyjne i przyjęto kryteria ewaluacji);
- **opis zastosowanej metodologii oraz źródła informacji wykorzystywanych w badaniu** (w którym opisujemy zastosowane metody badawcze);
- **prezentacja wyników ewaluacji** (w strukturze opracowanej na podstawie pytań ewaluacyjnych);

- **wnioski** (uwzględniające odwołanie się do przyjętych kryteriów ewaluacji) oraz **rekomendacje**;
- **aneksy** (w których mogą być prezentowane: tabelaryczne zestawienia wyników badań ilościowych, lista osób, z którymi przeprowadzono wywiady, lista przeanalizowanej dokumentacji, wykorzystane narzędzia badawcze, inne informacje, które uzupełniają treść raportu). Coraz częstszą praktyką jest zamieszczanie w aneksie również opisu zastosowanej metodologii zamiast prezentowania jej w głównej części raportu, która skupia się wtedy jedynie na prezentacji wyników badania.

Raport z ewaluacji wewnętrznej może mieć również inną od zaprezentowanej powyżej strukturę, która przede wszystkim powinna być zależna od zakresu badania oraz jego charakterystyki, a także od oczekiwań odbiorców ewaluacji.

Poniżej zaprezentowano narzędzie, które może być pomocne w procesie planowania ewaluacji wewnętrznej.

Tabela 1. Arkusz do planowania i projektowania ewaluacji

Arkusz do planowania i projektowania ewaluacji		
Etapy procesu planowania i projektowania ewaluacji		Pytania pomocnicze do planowania i projektowania ewaluacji
Planowanie ewaluacji	Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji	Po co będziemy przeprowadzać ewaluację w naszej szkole? Jaki problem chcemy rozwiązać dzięki ewaluacji? Jak wyniki ewaluacji mogą być wykorzystane?
	Określenie odbiorców ewaluacji	Dla kogo będziemy badać? Kto będzie głównym odbiorcą ewaluacji, a kto jeszcze może być zainteresowany wynikami? Do kogo mają być skierowane rekomendacje? Kto będzie zobowiązany do ich wdrożenia?
	Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)	Ile czasu możemy przeznaczyć na ewaluację? Kiedy potrzebne nam będą wyniki? Jakie koszty będzie można ponieść? Czym dysponujemy „na wejściu”? (na przykład bazy danych wyników egzaminów zewnętrznych, wyniki poprzednich ewaluacji, sprawozdania z posiedzeń rady pedagogicznej) Co musimy zrobić przed uruchomieniem ewaluacji? (zaktualizować bazę danych; z kim skonsultować koncepcję ewaluacji?) Kto może się zająć prowadzeniem ewaluacji w szkole? Jak nauczyciele, potencjalnie mogący zająć się prowadzeniem ewaluacji, są obciążeni innymi zadaniami?
	Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)	Ilu osób potrzebujemy do realizacji ewaluacji? Kto będzie zbierał wyniki, analizował je i pisał raport?

Arkusz do planowania i projektowania ewaluacji		
Projektowanie ewaluacji	Określenie przedmiotu ewaluacji	Jak sformułowaliśmy temat badania ewaluacyjnego? Jakie obszary w ramach przedmiotu ewaluacji można/ trzeba wyróżnić w prowadzonym badaniu ewaluacyjnym?
	Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)	Czego chcemy się dowiedzieć? Na jakie pytania ma odpowiedzieć ewaluacja?
	Określenie kryteriów ewaluacji	Co jest „wartością” w badanym przedmiocie ewaluacji? Jakimi kryteriami mają się posłużyć ewaluatorzy, prowadzący ewaluację wewnętrzną, w formułowaniu wniosków ewaluacyjnych?
	Dobór metod badawczych	Jakie metody badawcze powinniśmy zastosować, aby zebrać możliwie pełne informacje? Od kogo będziemy pozyskiwać informacje? W jaki sposób będą dobierani respondenci?
	Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)	Kiedy będzie realizowane badanie? Ile czasu można poświęcić na realizację badań terenowych, analizę danych, pisanie raportu? Kiedy ewaluacja powinna zostać zakończona, żeby była użyteczna, to jest aby można było wykorzystać jej wyniki w realizacji kolejnych działań?
	Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników	Jaką formę będzie miał raport ewaluacyjny? Jaka będzie struktura raportu? Komu i przy jakiej okazji raport zostanie przedstawiony?

Źródło: opracowanie własne – Beata Ciężka.

Prowadzenie ewaluacji nie powinno zakłócać codziennej pracy nauczycieli i szkoły. Aby było to możliwe, warto zadbać, aby realizacja ewaluacji była:

- **szybka:**
 - uruchamiana tylko w odpowiedzi na zaistniałą potrzebę, na przykład gdy brakuje nam informacji, aby rozwiązać zaistniały problem, podjąć konkretną decyzję, lepiej zrozumieć otaczającą nas szkolną rzeczywistość, sytuację i procesy, a przede wszystkim by sprawniej w tej rzeczywistości działać;
 - dostarczająca informacji szybko – tu i teraz, a nie gdy problem jest już nieaktualny (został rozwiązany albo wręcz przeciwnie – uległ eskalacji);
 - trwająca dni lub najwyżej tygodnie, ale nie miesiące, gdyż takie rozciągnięcie w czasie spowoduje dezaktualizację wyników;
 - skupiająca się na ściśle określonym, raczej wąskim wycinku rzeczywistości szkolnej, precyzyjnie identyfikująca kwestię do zbadania;
- **prosta:**
 - mało skomplikowana z punktu widzenia realizacji badania (szczególnie jeżeli nie nabraliśmy jeszcze biegłości w prowadzeniu badań ewaluacyjnych);
 - niezbyt rozbudowana metodologicznie i analitycznie;

- skupiająca się na wnioskach z ewaluacji, nie zaś na skomplikowanym procesie badawczym – najważniejszy nie jest proces ewaluacji, ale działania, które na podstawie zebranych informacji można zaplanować i realizować;
- dostosowana do umiejętności nauczycieli pracujących w zespole ewaluacyjnym – informacje powinny być gromadzone takimi metodami, które realizatorzy i użytkownicy ewaluacji umieją zastosować i do których mają zaufanie; nie ma sensu przeprowadzać trudnych, skomplikowanych badań gromadzących dane, których nikt nie będzie umiał zinterpretować i wykorzystać;
- **przyjazna:**
 - odnosząca się z szacunkiem do wszystkich, których obejmuje i dotyczy, co oznacza, że brane są pod uwagę potrzeby, oczekiwania i opinie wszystkich zainteresowanych;
 - realizowana z zaufaniem i przy zapewnieniu bezpieczeństwa osób, które w niej uczestniczą; opinie krytyczne nie mogą rzutować na stosunki międzyludzkie lub być powodem napiętnowania osób je wypowiadających;
 - dająca wszystkim poczucie, że jest działaniem sensownym – zarówno realizatorzy ewaluacji, jak i osoby, które udzielają informacji, powinni żywić uzasadnione przekonanie, że uczestniczą w działaniu, które przełoży się na pozytywną zmianę i będzie dla nich korzystne.

JAK ZAPEWNIĆ UŻYTECZNOŚĆ EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ?

Prowadzenie ewaluacji wymaga pewnego wysiłku zarówno ze strony osób ją realizujących, jak i tych, którzy udzielają informacji, na przykład wypełniając ankiety. Wszyscy powinni mieć poczucie, że uczestniczą w działaniu, które jest sensowne i przyniesie im korzyści. Trzeba zatem zadbać, aby po ewaluacji rzeczywiście wprowadzić w placówce zmiany. Dobrze jest również poinformować, że wprowadzone zmiany są efektem uzyskanych w trakcie ewaluacji informacji. Jeżeli wprowadzenie zmian jest z jakichś powodów niemożliwe, należy zadbać, by społeczność szkolna została poinformowana, że co prawda ewaluacja pokazała konieczność wprowadzenia zmiany, jednak z uwagi na inne okoliczności nie może ona zostać wdrożona. Sytuacja, gdy w trakcie ewaluacji zidentyfikowano różne problemy, ale nie rozwiązano ich lub je przemilczano, spowoduje, że w kolejnej ewaluacji nie dowiemy się niczego istotnego – wszyscy będą żywić przekonanie, iż nie warto zastanawiać się i niczego komunikować, bo i tak nie przyniesie to żadnego rezultatu.

Ewaluacja powinna być prowadzona z przekonaniem, że jej wyniki rzeczywiście zostaną wykorzystane i przysłużą się projakościowej, prorozwojowej zmianie.

Wartość użyteczności ewaluacji zyskujemy dzięki zadbania o to, aby:

- proces ewaluacji był uruchamiany w odpowiedzi na pojawiające się rzeczywiste potrzeby informacyjne, a jego realizacja dostarczała szybkich (czyli aktualnych) informacji;
- proces ewaluacji dotyczył kwestii, które są nierozpoznane i dają szansę pozyskania wyników pogłębiających naszą wiedzę – badanie zagadnień, które w szkole są dobrze znane, nie ma sensu, bo ewaluacja nie odkryje nam niczego nowego i będzie oznaczać poczucie straty czasu; jednocześnie badając kwestie nierozpoznane, trzeba być gotowym na to, że uzyskane wyniki będą zaskakujące, a może nawet ujawnią niewygodne informacje;
- metody prowadzenia ewaluacji były dostosowane do przedmiotu ewaluacji – czasem potrzeba jedynie prostych metod opartych na moderowanej autorefleksji, czasem zaś badań pogłębionych, nawet eksperckich;
- traktować ewaluację jako normalną, wręcz naturalną część własnej praktyki zawodowej i doskonalenia się w wykonywanej pracy;
- nie była prowadzona dla niej samej – ewaluacja to dopiero początek działań służących doskonaleniu pracy placówki, dlatego ważne jest, aby zebrane informacje omawiać i interpretować, a w konsekwencji planować dalsze działania w placówce; sens ewaluacji tkwi w podejmowanych w jej rezultacie działaniach, a nie samym procesie ewaluacyjnym;
- do udziału w procesie doskonalenia placówki włączyć możliwie szeroki krąg zainteresowanych, w tym uczniów i rodziców – grupy te powinny brać również udział w procesie omawiania wyników ewaluacji i opracowywaniu rekomendacji dotyczących dalszych działań podejmowanych w szkole; będzie to służyło budowaniu konsensusu wobec wprowadzenia zmiany i odpowiedzialności za zmianę, a jednocześnie będzie uwiarygodnieniem użyteczności ewaluacji jako działania inicjującego zmianę.

EWALUACJA WEWNĘTRZNA ZMIENIA CHARAKTER SZKOŁY

Gdy nauczyciele otwierają się na możliwość przyglądania się szkole z różnych perspektyw, zaczynają widzieć to, co dzieje się w ich klasach, w zupełnie nowym świetle. Bogactwo autoewaluacji tkwi w tym, że nie staramy się „tego” zrobić „dobrze” dla kogoś, ale robimy to dla siebie. Oczywiście działania te prowadzimy z innymi i z rosnącą świadomością różnorodności oraz po to, aby kreować możliwość głęboko humanistycznej refleksji nad celami, znaczeniem i konsekwencjami naszej działalności.

Zbyt często przytłaczające dane i szybkie osądy zamykają szansę na dialog, refleksję czy uczenie się. Zbyt często biurokratyczne podejście do ewaluacji przyczynia się do zakończenia dyskusji zamiast do jej rozpoczęcia. Ewaluacja wewnętrzna daje szansę na dialog, ale musi być rozumiana jako wieloaspektowa działalność umoż-

liwiająca autonomiczne definiowanie i rozwiązywanie problemów widzianych jako etapy w procesie rozwoju.

Zachęcając do wprowadzenia ewaluacji wewnętrznej jako stałej praktyki poprawiania funkcjonowania szkoły, podkreśla się znaczenie danych dostarczanych przez ewaluację jako narzędzia wspierającego proces podejmowania decyzji, racjonalnego zarządzania i rozwiązywania problemów. Trzeba być jednak świadomym, że informacje uzyskane w procesie ewaluacji i wnioski z niej to nie jedyny rezultat ewaluacji wewnętrznej. Sytuacja w szkole częściej zmienia się dlatego, że ludzie dzięki udziałowi w procesie ewaluacji uczą się i w konsekwencji zmieniają własne działanie i organizację, a rzadziej z powodu aplikacji konkretnego wniosku z badania. Ewaluacja wewnętrzna demokratyzuje szkolną rzeczywistość, zachęca i umożliwia dialog, pokazuje wielorakie perspektywy, ułatwia zdobywanie autonomii i wspiera rozwój uczącej się społeczności.

Nie jest działaniem ograniczonym przez zasady i regulacje, ale procesem uwalniającym kreatywność, wyobraźnię i odwagę. Daje ludziom szansę na pokonywanie własnych ograniczeń i zewnętrznych przeszkód. Trzeba tylko naprawdę spróbować ją podjąć. Nie stanie się panaceum na wszystkie bolączki, ale pomoże w poprawianiu procesów zachodzących w szkole i da szansę na poczucie satysfakcji z własnej pracy, którego tak często brakuje.

BIBLIOGRAFIA

Literatura poświęcona ewaluacji i metodom badań

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Ciężka B., *Przewodnik do autoewaluacji projektów realizowanych w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL*, Fundusz Współpracy 2006, pozycja dostępna na stronie Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego: <http://www.pte.org.pl> (data dostępu: 10.05.2015).
- Ciężka B., Ratajczak J., Skierniewski T., *Podręcznik ewaluacji okresowej Programu Phare i Transition Facility w Polsce, CZĘŚĆ I: Procedury, metodologia, raporty*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej 2006, pozycja dostępna na stronie internetowej Ministerstwa Rozwoju Regionalnego poświęconej ewaluacji: <http://www.ewaluacja.gov.pl> (data dostępu: 10.08.2015).
- Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber, pozycja dostępna na stronie PARP: <http://www.parp.gov.pl> (data dostępu: 10.08.2015).
- Ewaluacja funduszy strukturalnych*, red. S. Mazur, Incasis, Kraków 2007.
- Ewaluacja jako standard zarządzania w sektorze publicznym*, red. B. Pietras-Goc, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2008.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

- Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Frankfort-Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Gruszczyński L., *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Karpiński J., *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2006.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Korporowicz L., *Społeczne funkcje ewaluacji* [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 1999.
- Królikowska E., *Autoewaluacja w szkole*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2002.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Lutyński J., *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2000.
- Miles B.M., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.
- Ornacka K., *Ewaluacja – między naukami społecznymi i pracą socjalną*, Zeszyty Pracy Socjalnej, tom VIII, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Podręcznik socjologicznych badań ankietowych*, red. P. Daniłowicz, J.P. Sawiński, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1992.
- Sztabiński P., Sawiński Z., Sztabiński F., *Fieldwork jest sztuką*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2005.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, „Śląsk”, Katowice 1999.
- Środowisko i warsztat ewaluacji*, red. A. Haber, M. Szałaj, pozycja dostępna na stronie PARP: <http://www.parp.gov.pl> (data dostępu: 10.08.2015).
- Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych*, red. K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Strony internetowe poświęcone ewaluacji

- <http://www.ewaluacja.gov.pl> – strona Krajowej Jednostki Ewaluacji (KJE) w Ministerstwie Infrastruktury i Rozwoju (data dostępu: 10.08.2015).
- <http://www.ewaluacja.ngo.pl> – strona Pozarządowej Agencji Ewaluacji i Rozwoju przy Biurze Obsługi Ruchu Inicjatyw Społecznych BORIS (data dostępu: 10.08.2015).
- <http://www.parp.gov.pl> – strona Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) (data dostępu: 10.08.2015).
- <http://www.pte.org.pl> – strona Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego (data dostępu: 10.08.2015).

ROLA I ZADANIA WIZYTATORA W EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ¹

Abstrakt:

Zmiana form sprawowania nadzoru pedagogicznego inspirowane do refleksji nad rolą i zadaniami wizytatorów. Nowe działanie, jakim jest ewaluacja zewnętrzna, wymaga zarówno opisu czynności wizytatorów, jak i myślenia o ich sensie i przydatności. Jest też okazją do rozważań dotyczących oczekiwanych postaw i zachowań sprzyjających jakości podejmowanych działań i standardów etycznych im towarzyszących.

Zadaniem nadzoru pedagogicznego jest zapewnianie warunków do stałego podnoszenia jakości kształcenia, tak aby szkoły i placówki oświatowe skutecznie, kreatywnie i nowocześnie wyposażały uczniów i wychowanków w umiejętności i postawy niezbędne do świadomego funkcjonowania w **społeczeństwie wiedzy**.

Wyodrębnienie w formach sprawowania nadzoru **ewaluacji pracy szkoły i kontroli** jej funkcjonowania daje szansę na połączenie obowiązku **zapewnienia** dobrych (a może najlepszych) **warunków uczenia** się dzieci i młodzieży (także pracy nauczycieli) i realizacji **podstawy programowej**, a także obowiązku **dbania o jakość** zarówno efektów, jak i procesu edukacji. Takie rozdzielenie ewaluacji i kontroli wymaga budowania kultury ewaluacji **sprzyjającej dyskusji o sukcesach**, osiągnięciach oraz innowacyjnych rozwiązaniach i szansach, stwarza również możliwości ich propagowania i upowszechniania. Pozwala dostrzec trudności, problemy i zagrożenia, aby z wyprzedzeniem i skutecznie udzielać wsparcia, wprowadzać zmiany lub inspirować działania administracji samorządowej. Takie rozumienie ewaluacji zwalnia z praktykowanego przez wiele lat wskazywania dyrektorom i nauczycielom najlepszych (oczywiście z punktu widzenia urzędników kuratorium oświaty) pomysłów służących rozwojowi placówek, odpowiadania na wszystkie pytania, proponowania (z obowiązkiem zrealizowania) procedur, zapisów w statutach szkolnych i innych wewnętrznych regulacji. Jest wyraźnie oddzielone od kontroli, co eliminuje pokusę zero-jedynkowego sprawdzania realizacji wymagań. Zakłada takie prowadzenie ewalu-

¹ W artykule użyto fragmentów tekstu, który ukazał się w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010. Artykuł został uzupełniony o doświadczenia uzyskane podczas realizacji projektu.

acji, które **pobudza do refleksji i zachęca do rozwoju**, uczy stawiania mądrych pytań, konstruowania analitycznych porównań i uzgadniania realizowanych celów.

Nową jakością zmiany nadzoru pedagogicznego jest **jawność** podejmowanych działań i upublicznienie ich skutków. Opisanie procedury ewaluacji, a także posługiwanie się narzędziami ujednoliconymi na poziomie państwa jest gwarancją gromadzenia rzetelnych, choć różnorodnych, informacji w zależności od specyfiki placówek, środowiska, w którym funkcjonują, oraz od otwartości biorących udział w badaniach. Upublicznienie raportu, a z czasem informacji o zakresie i sposobach wykorzystania go w szkołach/placówkach, daje okazję do doskonalenia zarówno na poziomie pozyskiwania informacji (poczucie zaufania i bezpieczeństwo respondentów), jak i ich opracowania (rzetelne i trafne informacje oraz wnioski oparte na danych empirycznych) oraz wykorzystania (promowanie osiągnięć, a nie braków). Jednocześnie jawne pozyskiwane danych, ich zbiorcze analizy i opracowania na poziomie państwa pozwolą wzmacniać **wiarygodność, rzetelność i przydatność** nadzoru pedagogicznego i osób go sprawujących.

Dla tych, którzy podejmują się nowych zadań w realizacji ewaluacji zewnętrznej, zmiana ta jest okazją do poszerzenia własnych kompetencji o znajomość procedury, metod i narzędzi ewaluacji oraz doskonalenia się w tym zakresie, do wzbogacania warsztatu pracy o korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjnych, wciąż ulepszanych i sprzyjających sprawniejszej obsłudze danych. To okazja **do kreowania swojej roli i roli instytucji** na podstawie jasnych, akceptowanych społecznie norm etycznych i uzgodnionych zasad postępowania w procesie ewaluacji zewnętrznej.

Warunkiem powodzenia zmiany i satysfakcji z nowej roli jest dbałość o jakość, przewidywanie i eliminowanie wszelkich sytuacji, procedur i narzędzi sprzyjających zbieraniu fasadowych informacji lub utrwalających poczucie bezużyteczności podejmowanych działań. Poczucie **użyteczności** jest ważne zarówno dla samych wizytatorów prowadzących ewaluację, jak i dla jej uczestników i odbiorców. Jest ono nierozdzielnie związane z poczuciem sensu. Sens życia – według Viktora E. Frankla – to „stan podmiotowej satysfakcji jednostki związany z działaniem celowym i ukierunkowanym na wartości”². W warunkach szybkich przemian społecznych, politycznych i ekonomicznych systemy wartości podlegają procesom zmian. Od instytucji, takich jak ministerstwo i kuratoria, oraz od osób w nich zatrudnionych zależy, w jakim stopniu ogląd rzeczywistości oświatowej i rozumienie zmian cywilizacyjnych pozwolą wskazać nowe wartości zdeterminowane przez aktualne społeczno-ekonomiczne warunki życia, ale i zagwarantować przestrzeganie wartości trwałych, ogólnoludzkich, ponadczasowych i uniwersalnych.

Przeniesienie akcentu działań służących jakościowemu rozwojowi systemu edukacji ze sprawdzania i kontrolowania realizacji biurokratycznych procedur na pobudzanie do refleksji nad wartościami, którym służymy i które wzmacniamy, jest szansą na **wzmocnienie poczucia sensu**. Zarówno dla nauczycieli, którzy w biurokratycz-

² K. Popielski, *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1996.

nym systemie ciągle są zobowiązani do pisania programów „naprawczych” zamiast wzmacniania dobrych rozwiązań, dumy z osiągnięć i doskonalenia działań, jak i dla wizytatorów, którzy nie chowają się za przepisami, wytycznymi, procedurami, ale w dialogu starają się poznać, zrozumieć i rzetelnie opisać szkolną rzeczywistość, poszukując tego, co ciekawe, inne, nowe, zastanawiające, albowiem „badać to korzystać z tego, co już wiemy, by poznać coś, czego nie wiemy”³. Zatem poza **kompetencjami metodologicznymi** wpisanymi w rolę zawodową, które w miarę budowania poczucia kompetencji pozwolą na elastyczne ich wykorzystywanie w zależności od specyfiki i potrzeb placówki poddanej ewaluacji, wpisują się w tę rolę również **postawa**, kwalifikacje **etyczne**, umiejętności komunikacyjne, inteligencja emocjonalna i szeroka **wiedza** z różnych dziedzin: pedagogiki, socjologii, zarządzania.

Opisanie (i poddawanie modyfikacji) wymagań wobec szkół i placówek oświatowych stwarza potrzebę tworzenia przestrzeni do **profesjonalnego doskonalenia wizytatorów w zakresie poszczególnych wymagań** traktowanych jako wyzwania edukacyjne. Włączenie się administracji oświatowej do otwartego, opartego na rzetelnych danych i nowoczesnej, szerokiej wiedzy dialogu może zachęcić świat nauki do wspierania oświaty w kreowaniu nowoczesnej wiedzy, a praktyków szkolnych do poszerzania horyzontów i korzystania z najnowszych osiągnięć nauki. Kontekstowa i systemowa analiza pozyskanych danych (połączenie informacji uzyskanych w wyniku egzaminów i w procesie ewaluacji) pozwoli spojrzeć na szkołę wieloaspektowo i wspierać tam, gdzie to jest możliwe, bez zniechęcającego egzekwowania osiągnięć ponad możliwości uczniów i środowiska szkoły⁴.

Koncepcja nowego nadzoru pedagogicznego zakłada jego funkcjonowanie w **sprawnie zarządzanym i jednolitym systemie**, w którym zadania są ściśle określone i stanowią gwarancję dostarczania różnym podmiotom rzetelnej informacji o aktualnej sytuacji w szkołach i placówkach oświatowych oraz umożliwiają aktywny udział w animowaniu dialogu i debaty o jakości systemu edukacji w Polsce w kontekście zmian w Europie i świecie. Zakłada przejście:

- od sprawdzania i kontroli do wsparcia i rozwoju*;
- od biernego wykonywania zadań do świadomego i odpowiedzialnego podejmowania decyzji;
- od bazowania na władzy do oparcia na eksperckości*;
- od skoncentrowania na szkole do wiedzy systemowej/społecznej*;
- od stereotypowego myślenia do rozumienia edukacji i wyzwań cywilizacyjnych;

³ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.

⁴ We Wrocławiu jest szkoła ponadgimnazjalna, w której uczniowie osiągają „słabe” w kontekście rankingów i zestawień (bo oczywiście na miarę możliwości uczniów) wyniki w egzaminach zewnętrznych, co mogłoby spowodować zniechęcenie i brak energii do działania. Nauczyciele uznali, że wyniki są ważne, ale nie są jedyną miarą wartości ich uczniów. Odkryli ważny potencjał **rozwojowy** drzemący w **uczniach** – gotowość do pomocy i działań na rzecz innych. Uczniowie tej szkoły są znakomici w działalności społecznej (wolontariat, akcje charytatywne i tym podobne). Jednocześnie ich osiągnięcia w tej dziedzinie, opinie o ich postawach, podziękowania i gratulacje powodują ciągle, choć nie gwałtowny i spektakularny, wzrost wyników egzaminacyjnych uczniów.

- od braku perspektyw i wizji rozwoju do ustalania celów i priorytetów;
- od działania w pojedynkę do współdziałania;
- od obawy i strachu przed ograniczeniami do pokonywania barier i prób rozwiązywania problemów;
- od faktów i liczb do dociekania i wyjaśniania^{*5};
- od hipotez i interpretacji do rzetelnych i trafnych wniosków.

Działania wizytatorów w procesie sprawowania nadzoru pedagogicznego są wyzwaniem w służbie odbudowania zaufania do państwa i jego instytucji. Powodzenie wprowadzanej zmiany (włączenie do nadzoru pedagogicznego ewaluacji zewnętrznej) to należyte oszacowanie i zagwarantowanie koniecznych zasobów (określenie realnego czasu, zasobów ludzkich, organizacyjnych, technicznych i finansowych), tak aby uniknąć frustracji i ekspozycji obaw i lęków wynikających z wprowadzania zmiany. Zapewnienie jakości to także przygotowanie wizytatorów do identyfikowania i artykułowania zagrożeń, szacowania ryzyka, które może osłabić poczucie **sensu** wprowadzanych zmian, a także uruchomienie dialogu poprzez gotowość ministerstwa do reagowania na sygnalizowane trudności oraz udzielanie wsparcia, wprowadzanie korekt i modyfikacji proponowanych rozwiązań.

KOMPETENCJE WIZYTATORA W PROCESIE EWALUACJI

Rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym wprowadzające ewaluację pracy szkoły daje szansę wzmocnienia indywidualizmu, kreatywności i podmiotowości działań w szkole. Jest okazją dla wizytatorów, podejmujących się zgłębiania wiedzy o ewaluacji i praktykowania jej w edukacji, do kreowania nowej kultury zarządzania wiedzą. Stanowi szansę na poznawanie szkół i placówek oświatowych z uwzględnieniem ich wewnętrznego zróżnicowania, celów, motywów, interesów i wartości, jakimi się kierują. Daje możliwości zorientowania się na analizę ludzkich doświadczeń z uwzględnieniem kontekstu, w jakich występują.

Odejście od biurokratycznego rozliczania i wprowadzanie kultury wolnej od lęku (na przykład związanego z tym, czy mamy stosownie potwierdzające nasze działania dokumenty) na rzecz odkrywania wartości podejmowanych działań, wzajemnych zależności i możliwości rozwiązywania istotnych problemów edukacyjnych wynikających z zagrożeń cywilizacyjnych wiąże się z postawą wizytatora, jego zachowaniem i sposobem nawiązywania relacji z badanymi (dyrektorem, nauczycielami, rodzicami, uczniami, pracownikami i partnerami szkoły). To także odpowiedzialność nadzoru pedagogicznego za wzmacnianie **jakościowego rozwoju placówek oświatowych**,

⁵ Pozycje zaznaczone gwiazdką pochodzą z wystąpienia dr. Jaapa van Lakervelda z Uniwersytetu w Lejdzie, wygłoszonego w trakcie szkolenia wizytatorów w zakresie ewaluacji zewnętrznej w Krakowie, zamieszczonego na stronie <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 10.08.2015).

która opiera się na rzetelnej bazie danych na temat systemu oświatowego, umożliwiając prowadzenie badań porównawczych, analiz i tworzenie **strategii rozwojowych**.

Wyzwania związane z wprowadzeniem do nadzoru pedagogicznego ewaluacji łączą się w sposób oczywisty z oczekiwaniami szkół (dyrektorów i nauczycieli), że wizytator umie sprawnie przeprowadzić badanie, zebrać, przeanalizować oraz przedstawić informacje dotyczące poziomu spełniania wymagań państwa w konfrontacji z rzeczywistością szkolną i uwzględnieniem uwarunkowań środowiskowych⁶. Przyjęcie i opisanie procedury ewaluacji, przygotowanie narzędzi, określenie zakresu ewaluacji (przez ministra, a następnie kuratora w planie ewaluacji na dany rok szkolny) jest szansą na doskonalenie praktyki bez konieczności dokonywania ciągłych zmian. Nie zwalnia jednak wizytatorów z projektowania i planowania ewaluacji dla każdej placówki indywidualnie, z uwzględnieniem wszystkich perspektyw badania ewaluacyjnego, a także z odpowiedzialności, rozliczalności, poznania i dbałości o rozwój. Badanie szkoły lub placówki wymaga również od wizytatora rozumienia różnych aspektów funkcjonowania organizacji, jaką jest placówka, wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki, przebiegu procesów dydaktycznych i wychowawczych, zarządzania, celów, metod i technik prowadzenia ewaluacji wewnętrznej, umiejętności poznania i opisania środowiska lokalnego oraz kulturowych aspektów funkcjonowania szkoły/placówki. W zakresie kreowania kultury ewaluacji wizytatorzy nie mogą zapominać o celach każdego z jej etapów. Na etapie przygotowania ewaluacji ich zadaniem jest poznanie specyfiki szkoły/placówki i koncepcji jej funkcjonowania, zebranie wstępnych informacji opisujących spełnianie wymagań państwa oraz zaplanowanie działań ewaluacyjnych. Podczas pobytu w szkole dbają o uspołecznienie przebiegu badania i zebranie danych umożliwiających opisanie i oszacowanie poziomu spełniania wymagań. Etap podsumowujący ewaluację to opracowanie informacji o poziomie spełniania wymagań oraz przekazanie szkole/placówce wyników i wniosków w formie zachęcającej do jakościowego rozwoju.

W przyjętej w systemie ewaluacji oświaty (SEO) metodologii badań (z zastosowaniem zasady triangulacji) stosuje się metody i techniki, uwzględniając wystandaryzowany dobór próby badawczej. Wymaga to od wizytatorów znajomości rozumienia logiki badania SEO, od charakterystyki obszarów poprzez charakterystykę wymagań do charakterystyki kryteriów, oraz logiki przejścia od kryteriów do pytań zawartych w zastosowanych narzędziach. Jednocześnie informatyzacja SEO, która ułatwia zbieranie i analizowanie informacji, wymaga sprawnego posługiwania się technologiami komputerowymi. Prawidłowy przebieg wizyty w szkole lub placówce zależy od umiejętności organizacyjnych, przestrzegania czasu i kolejności przeprowadzanych badań. W kontakcie ze szkołą lub placówką, zarówno w fazie ustalenia harmonogramu przebiegu badania, jak i w trakcie prowadzonych badań, największe znaczenie mają umiejętności komunikacyjne (aktywne słuchanie, zadawanie pytań, udzielanie informacji zwrotnej i tym podobne) umożliwiające nawiązanie dialogu i budowa-

⁶ To więcej niż obserwowane czasem w szkołach i sygnalizowane przez odbiorców sztywne trzymanie się pytań, to, jak mówią zainteresowani, dostrzeżenie specyfiki szkoły i priorytetów przyjętych przez społeczność szkolną.

nie partnerstwa. Nie mniej istotny od przebiegu procesu ewaluacji jest jego **rezultat**, zarówno w zakresie zmian postaw i opinii udziałowców, jak i w postaci zebranych i przetworzonych danych. Opracowanie i prezentacja raportu zachęcającego do wprowadzania jakościowych zmian wymaga zatem ciągłego doskonalenia umiejętności analizowania i interpretowania informacji, między innymi aktualizowania wiedzy na temat sposobów analizy danych statystycznych, tworzenia charakterystyk kryteriów i wymagań oraz formułowania wniosków zawierających mocne strony i opis problemów badanej szkoły/placówki.

Konieczność uczenia się i doskonalenia zawodowego obejmuje także umiejętności działania zespołowego, czyli między innymi wzmacnianie kompetencji wspólnego rozwiązywania problemów i umiejętności świętowania sukcesów. Indywidualne kompetencje połączone z kolegiальnym przeprowadzaniem ewaluacji wymagają od każdego z wizytatorów konieczności respektowania rozbieżności w osądach, zdolności do zawierania kompromisu, zgodnego rozumienia wartości i celów leżących u podstaw przeprowadzanych działań.

Nowe i specyficzne wymagania stawiane wizytatorom wynikają z tego, że w koncepcji realizacji ewaluacji zewnętrznej, wypracowanej wraz ze zmianą form sprawowania nadzoru pedagogicznego, położono akcent na wzmocnienie **demokratyzacji** procesu, między innymi przez wzmocnienie roli bezpośredniego kontaktu i rozmowy (wywiady z uczniami, rodzicami, nauczycielami i partnerami szkoły) oraz przedstawienie radzie pedagogicznej poddanych pod dyskusję wyników ewaluacji. Wzmocniono **zespołowość** działań ewaluacyjnych, uznano, że wyniki ewaluacji zewnętrznej stanowią rezultat pracy wszystkich osób zaangażowanych w pracę placówki i są opracowane przez zespół ewaluatorów. Wskazano na znaczenie transparentności **procesu** ewaluacji, co skutkuje publicznym udostępnieniem metodologii, narzędzi i wyników ewaluacji, a także możliwością wyrażenia opinii na temat procedury badania i pracy ewaluatorów (ewaluacja ewaluacji) przez dyrektorów i nauczycieli. Podkreślono również **elastyczność** budowanego systemu, która umożliwia dostosowanie narzędzi do określonego zakresu ewaluacji, uwzględnienie w metodologii różnych typów placówek, a także – co nie jest bez znaczenia – łatwość dostosowania do zmian w prawie.

STANDARDY POSTĘPOWANIA WIZYTATORA W PROCESIE EWALUACJI

Spółeczeństwo demokratyczne wystawia osoby piastujące wysokie stanowiska publiczne na surowy i bezlitosny osąd. Wzrastają oczekiwania związane nie tylko z rzetelnym i sumiennym wykonywaniem powierzonych zadań, ale także przestrzeganiem fundamentalnych norm moralnych. Nie wystarczą kompetencje merytoryczne, by dobrze wykonywać zawód. Zdarzają się ludzie świetnie przygotowani kompetencyjnie (odpo-

wiednio wykształceni), których postępowania nie ocenilibyśmy jednak jako właściwe z powodu nieodpowiedniego, naszym zdaniem, podejścia do wykonywanego zawodu. Uporządkowaniu stosunku osób wykonujących dany zawód do ich pracy służy etyka zawodowa. Pozwala ona również nieprofesjonalistom zaufać profesjonalistom, mimo że nie posiadają wiedzy wystarczającej, by kontrolować ich postępowanie.

Działania w sprawowaniu nadzoru pedagogicznego wymagają jasnych norm postępowania. Ich brak powoduje niepokój, sprzyja interpretacji i negatywnym ocenom często wynikającym z dotychczasowych doświadczeń. Ewaluacja pracy szkół i placówek oświatowych stawia wizytatorów wobec wielu nowych wyzwań. Jedno z nich to połączenie w roli zawodowej wizytatora funkcji urzędnika i badacza. Rzetelne i sprawne łączenie obu ról wymaga refleksji w aspekcie zarówno celów i zadań, jak i norm oraz zasad postępowania. Jeśli wizytatorzy wykażą rzeczywistą troskę o kwestie etyczne, dyrektorzy i nauczyciele będą mogli się przekonać, że mają one praktyczny wpływ na jakość ewaluacji i realizację celów stawianych przed nadzorem pedagogicznym, a tym samym wpływają na rozwój szkół i placówek.

W Kodeksie Etyki Służby Cywilnej⁷ jego autorzy umieścili zapis definiujący władzę publiczną jako **służebną w stosunku do praw obywateli i prawa w ogóle**. Praca w ramach służby publicznej ma zawsze mieć na względzie dobro Rzeczypospolitej Polskiej, jej ustrój demokratyczny oraz uzasadnione interesy każdej osoby. Członek służby cywilnej powinien nadto przedkładać dobro publiczne nad interesy własne i swojego środowiska (zasada bezstronności). W tym samym paragrafie znalazł się zapis wprowadzający postulat takiego działania urzędnika, by mogło być ono wzorcem praworządności i prowadziło do pogłębienia **zaufania obywateli do państwa i jego organów** (zasada odpowiedzialności, uczciwości i przywództwa).

W realizacji projektu i podczas szkoleń dotyczących roli zawodowej wizytatora przyjęliśmy te uniwersalne, obowiązujące urzędników państwowych normy etyczne, uwzględniając je w procesie ewaluacji. Są to:

- **bezstronność**, która obliuguje wizytatorów do tego, aby w procesie ewaluacji zewnętrznej podczas badania i przy podejmowaniu decyzji kierowali się jedynie dobrem ucznia;
- **obiektywizm**, który zobowiązuje, aby w trakcie prowadzenia ewaluacji kierować się faktami;
- **odpowiedzialność**, która nakłada na wizytatorów prowadzących ewaluację zewnętrzną obowiązek rozliczenia się przed społeczeństwem ze swoich działań i wniosków (między innymi upublicznienie raportów);
- **jawność**, która oznacza, że wizytatorzy powinni przeprowadzać ewaluację zewnętrzną i podejmować decyzje o poziomie spełniania wymagań w sposób tak jawny, jak to jest tylko możliwe; zobowiązani są podawać uzasadnienie swoich decyzji i dbać o przepływ informacji do wszystkich zainteresowanych;
- **uczciwość**, która postuluje, by badanie przeprowadzić rzetelnie z uwzględnieniem wszystkich pozyskanych informacji.

⁷ Zarządzenie Nr 114 Prezesa Rady Ministrów z dnia 11 października 2002 r. w sprawie ustanowienia Kodeksu Etyki Służby Cywilnej (M.P. 2002 nr 46, poz. 683).

Jednocześnie myślimy o etyce w nadzorze pedagogicznym jako całokształcie kwestii dotyczących rzeczywistej etyczności wizytatorów, ich etosu, ogółu norm i wartości cechujących środowisko zawodowe zaangażowane w edukację. Etos to z jednej strony wspomniane wartości, zasady, normy etyczne, do których należą takie kategorie jak: bezstronność, sprawiedliwość, rzetelność, zaufanie, uczciwość, odpowiedzialność, wiarygodność, jawność. Z drugiej strony to wartości intelektualne: wiedza, wysokie kwalifikacje i kompetencje, sprzyjające osiągnięciu sukcesu oraz zapewniające należytą jakość prowadzonych działań. Wreszcie kultura osobista, którą stanowi również wiele składowych – od uprzejmości i grzeczności po prezencję i ubiór.

Etyczne postępowanie oznacza zatem uświadomienie sobie **obowiązku i przyjęcie odpowiedzialności** za jego wypełnienie. Przyjęcie odpowiedzialności z kolei pociąga za sobą konieczność zrozumienia, że za obowiązkiem idzie poddanie swojego postępowania ocenie etycznej (abstrahując od innych typów oceny, takich jak ocena prawna czy służbowa). Odpowiedzialność etyczna wiąże się również z **zaufaniem** – podstawowym elementem budowania kapitału społecznego, o którym od kilku lat mówi się w Polsce (między innymi prof. Janusz Czapieński, prof. Piotr Sztompka⁸). Wskazuje na konieczność umacniania wartości i zasad moralnych w życiu przez tworzenie określonych warunków i mechanizmów kontroli społecznej, czemu służą między innymi środowiskowe kodeksy etyczne. Wzmacnia wiarygodność, uznaje bowiem podkreślaną zarówno w kodeksach obowiązujących urzędników administracji publicznej, jak i w standardach ewaluacyjnych **odpowiedzialność w działaniu dla dobra publicznego**.

Wieloletnie praktykowanie ewaluacji w różnych krajach i rozmaitych dziedzinach społecznej aktywności oraz potrzeba dbałości o jakość prowadzonych działań również skutkowały opisaniem i realizowaniem standardów ewaluacji. Także Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne zaprosiło do współpracy osoby zajmujące się ewaluacją, zebrało doświadczenia z ewaluacji różnych projektów finansowanych ze środków publicznych i w ramach projektu *Wspólnie tworzymy standardy ewaluacji w Polsce* w 2008 roku opublikowało standardy ewaluacji. W preambule autorzy wskazują, że ewaluacja ma na celu poprawę jakości działań (w tym polityk publicznych) poprzez zwiększenie ich **adekwatności, skuteczności, użyteczności, efektywności i trwałości**, a opracowane standardy powinny wspierać osoby zaangażowane w proces ewaluacji i zapewniać jak najwyższą jakość prowadzonych ewaluacji⁹. Standardy zawierają wskazania dotyczące poszczególnych etapów ewaluacji.

Dla realizatorów *Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły* najistotniejsze na obecnym etapie budowania kultury ewaluacji w polskim systemie edukacji wydaje się wzmacnianie, między innymi poprzez postawę wizytatorów, poczucia **użyteczności** prowadzonych działań. Nie mniej

⁸ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.

⁹ *Standardy ewaluacji*, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, publikacja współfinansowana ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2007–2013 oraz ze środków budżetu województwa kujawsko-pomorskiego.

ważna jest dbałość o **profesjonalizm** w działaniach ewaluacyjnych i uwrażliwianie na **budowanie relacji z badanymi** oraz dobrą **współpracę wizytatorów**.

Proponowane zachowania wizytatorów, wzmacniających poczucie **użyteczności** ewaluacji i jej przydatności dla rozwoju, to między innymi podkreślanie roli dyskusji i dialogu, otwierających możliwości wzajemnego uczenia się i komunikacji stymulującej do refleksji. To także pozyskiwanie do współpracy i angażowanie wszystkich zainteresowanych udzielaniem informacji i wynikami prowadzonych ewaluacji, wzmacnianie pozytywnych rezultatów ewaluacji. Ważne są również dbałość o rozumienie przez badanych celów ewaluacji, jawność przyjętej procedury i dobry przepływ informacji na każdym jej etapie, a także zbieranie rzetelnych informacji, które umożliwią odpowiedź na pytania postawione przed ewaluacją lub w jej trakcie oraz odrzucanie informacji nieistotnych. Wreszcie – istotne jest przedstawienie raportu w prostej i zrozumiałej formie, dopasowanej do jak najlepszego odbioru przez grupę docelową i zachęcającej do rozwoju.

Odbiór działań wizytatorów jako **profesjonalnych** jest uwarunkowany poczuciem, że są rzetelni i uczciwi w realizacji wszystkich etapów ewaluacji. W trakcie zbierania informacji i ich analizowania, a także przy podejmowaniu decyzji kierują się przede wszystkim dobrem ucznia, dbają o przejrzystość procesu ewaluacji, uważnie dokumentują pozyskiwane informacje, a ich analizy i podsumowania przekazują w jasnym i zrozumiałym języku dla wszystkich odbiorców. Decyzje i działania podejmują odpowiedzialnie i tak jawnie, jak to jest tylko możliwe, podają uzasadnienie swoich decyzji i ograniczają przepływ informacji tylko wtedy, gdy wyraźnie wymaga tego interes społeczny. Dbają o wiarygodność ewaluacji, między innymi przez stosowanie uznanych naukowo metod badawczych, dobór różnorodnych źródeł informacji i ich opisanie oraz weryfikowanie w kontekście uzyskiwania odpowiedzi na zadawane pytania.

Budowanie relacji z badanymi, sprzyjających uspołecznieniu i utrwaleniu ewaluacji w praktyce szkolnej, wymaga od wizytatorów animowania dyskusji pozwalających na uspołecznienie procesu i uruchomienie kreatywnej współpracy; dbałości o respektowanie godności i możliwości otwartego prezentowania swoich poglądów, ocen i opinii; tworzenia relacji opartych na przejrzystości, zasadzie obopólnej korzyści, poczuciu bezpieczeństwa i umacnianiu wzajemnego szacunku do realizowanych zadań; przestrzegania zasady poufności i prywatności wobec osób udzielających informacji; respektowania różnic w opiniach ze wskazywaniem na pedagogiczne wartości działań ważnych w procesie edukacyjnym.

Dla sprawnej realizacji ewaluacji **współpraca wizytatorów** powinna polegać na wzajemnym szacunku, zaufaniu i koleżeństwie opartym na wspólnych wartościach i celach oraz odpowiedzialności zawodowej wobec społeczeństwa. Warunkiem takiej współpracy jest wzięcie współodpowiedzialności za całość procesu ewaluacji i wspólne rozwiązywanie problemów, przekazywanie sobie informacji zwrotnych z zachowaniem szacunku dla osoby wizytatora i zasady poufności, unikanie publicznych wypowiedzi mogących deprecjonować lub podważać kompetencje innych wizytatorów, co do których nie ma rzeczywistych dowodów na działalność sprzeczną z przyjętymi ustaleniami.

Rzeczywistość oświatowa jest złożona i zmienna. Przyjęte działania i sposoby ich realizacji żyją w doświadczeniach wykonawców i pozwalają dokonywać zmian. Praktyka jest najlepszym weryfikatorem i wskaże, na ile przyjęte założenia metodologiczne, wymagania kompetencyjne i określone standardy postępowania pozwolą osobom zajmującym się ewaluacją zewnętrzną uświadomić sobie wiążące się z ich działaniem oczekiwania i pobudzą do autorefleksji i rozwoju, a także zbudują nowy wizerunek instytucji prowadzącej ewaluację zewnętrzną, a tym samym wzmocnią jakościowy nadzór pedagogiczny.

Zmiany mentalności zbiorowej, weryfikacja dotychczasowych doświadczeń, wzmacnianie lub zmiana przyjętych przekonań i założeń to proces, na który wpływ ma wiele czynników. Jednym z najbardziej istotnych jest postawa wizytatorów i konieczność ciągłego odnoszenia się w ewaluacji zewnętrznej do wymagań opisanych przez ministerstwo oraz wzmacnianie pogłębionej refleksji nad poziomem ich spełniania. To reflektowanie jakości prowadzonych działań ewaluacyjnych w kontekście rozumienia ich istoty, możliwości implementacji i korzystania z zasobów własnych środowiska. Zrozumiałe, że na początku praktykowania ewaluacji wizytatorzy kładą duży nacisk na poznanie i opanowanie procedury, metod i narzędzi zbierania informacji, nie może to jednak przesłaniać celu jej prowadzenia. Wciąż istotna pozostaje zmiana sposobu myślenia udziałowców tego procesu – od zasłyszanego ostatnio poglądu nauczycielki, że ewaluacja to ankietowanie, do przyznania jej znaczącej roli w jakościowym rozwoju szkoły czy placówki oświatowej.

BIBLIOGRAFIA

- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Popielski K., *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1996.
- Radwan Z., *Wspomaganie rozwoju szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 1996, nr 10.
- Standardy ewaluacji*, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, publikacja współfinansowana ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2007–2013 oraz ze środków budżetu województwa kujawsko-pomorskiego.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.
- Zarządzenie Nr 114 Prezesa Rady Ministrów z dnia 11 października 2002 r. w sprawie ustanowienia Kodeksu Etyki Służby Cywilnej (M.P. 2002 nr 46, poz. 683).

WIZYTATORZY O SWOJEJ PRACY W KONTEKŚCIE ICH NOWEJ ROLI ZAWODOWEJ

Abstrakt:

Rozporządzenie z 2009 roku dotyczące nadzoru pedagogicznego wprowadziło nową koncepcję sprawowania nadzoru pedagogicznego w systemie oświaty i związane z tym nowe zadania dla wizytatorów. Jednym z jego elementów jest ewaluacja zewnętrzna. W rozporządzeniu zostały opisane formalne ramy jej prowadzenia. Celem artykułu jest przedstawienie perspektywy wizytatorów do spraw ewaluacji dotyczącej wykonywanej przez nich pracy na nowym stanowisku oraz próba stworzenia obrazu roli zawodowej wizytatora do spraw ewaluacji. W analizach skorzystano z dostępnych, zgromadzonych w ramach projektu na różnych jego etapach danych pochodzących z: prowadzonych badań sondażowych, raportów, artykułów i materiałów wytworzonych podczas zajęć warsztatowych na przestrzeni lat trwania projektu. Wykorzystując metodę brikolażu (*bricolage*), przedstawiono opinie wizytatorów na temat wykonywanej przez nich pracy i zrekonstruowano wybrane aspekty roli zawodowej: proces uczenia się, postrzeganie roli zawodowej przez siebie i innych, organizacja pracy.

WPROWADZENIE

Wprowadzone w 2009 roku rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym zmieniło formę jego sprawowania przez kuratoria oświaty, poprzez rozdzielenie nadzoru na dwie, w założeniach odseparowane, funkcje: ewaluację i kontrolę¹. Trzecim obszarem nadzoru pedagogicznego uczyniono wspomaganie szkół w rozwoju. Zmiany te spowodowały powstanie nowego stanowiska – wizytatora do spraw ewaluacji, co oznaczało pojawienie się w strukturze organizacyjnej kuratoriów osób, które zaczęły realizować nowe zadania. Z jednej strony stanowisko to obejmowały osoby, które dotychczas pracowały w kuratoriach oświaty jako wizytatorzy, więc można mówić o kontynuacji ich pracy, z drugiej jednak strony zostały wobec nich wprowadzone nowe wymagania i oczekiwania, czyli mamy do czynienia z rozpoczęciem procesu

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 9 października 2009 r. nr 168, poz. 1324).

kształtowania się nowej roli zawodowej wizytatorów. Danuta Dobrowolska określa rolę zawodową jako „historycznie ukształtowane oczekiwania normatywne dotyczące przedstawicieli danego zawodu w ogóle”². Uczestnictwo w projekcie³ pozwoliło nam brać udział w tych przemianach, wpływających na tworzenie się zbioru norm i wartości przypisywanych roli zawodowej wizytatora w „nowym” nadzorze pedagogicznym.

Celem artykułu jest przedstawienie perspektywy wizytatorów do spraw ewaluacji dotyczącej wykonywanej przez nich pracy na nowym stanowisku oraz próba stworzenia obrazu roli zawodowej wizytatora do spraw ewaluacji, na który składają się fragmenty kilku „fotografii” dotyczących różnej problematyki, wykonanych na różnych etapach funkcjonowania projektu. Mamy nadzieję, że obraz ten, choć zapewne w wielu miejscach nieprecyzyjny, pozwoli czytelnikom na własną interpretację przedstawionych zjawisk. Mamy również świadomość, iż zachodzące zmiany są procesem dynamicznym, co powoduje, że przedstawione w tekście wyniki badań i formułowane na tej podstawie wnioski obrazują rzeczywistość, z którą być może dzisiaj wielu badanych nie będzie się identyfikować z racji upływającego czasu i wprowadzanych zmian. Zmiany te dotyczyły i dotyczą między innymi nowych rozwiązań związanych z konceptualizacją badania i procedurą prowadzenia ewaluacji, modyfikacji rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym z 2013 roku, rozwiązań wprowadzanych na przestrzeni lat w kuratoriach, związanych z organizacją pracy wizytatorów, czy wreszcie, co wydaje się szczególnie istotne, doświadczenia nabywanego przez ewaluatorów w różnych obszarach prowadzenia ewaluacji zewnętrznych: badawczym, społecznym, organizacyjnym.

Nasze rozważania rozpoczniemy od krótkiego wprowadzenia do podjętej przez nas problematyki, w którym zasygnalizujemy znaczenie kontekstu prawnego, kontekstu związanego z konceptualizacją modelu ewaluacji zewnętrznej i przygotowaniem wizytatorów do pełnienia nowych obowiązków. Następnie przejdziemy do przedstawienia metodologicznych podstaw naszych badań. Kolejną, zasadniczą część artykułu będzie stanowić prezentacja wyników prowadzonych przez nas analiz. Rozpoczniemy od przedstawienia wyników dotyczących danych zebranych podczas szkoleń podstawowych i szkoleń doskonalących umiejętności wizytatorów w zakresie ewaluacji. Następnie, korzystając z danych pozyskanych w badaniach ankietowych, skoncentrujemy się na refleksji związanej z postrzeganiem roli zawodowej przez wizytatorów oraz ich oceną warunków i organizacji pracy. Końcowe partie tekstu poświęcimy dyskusji nad wynikami badania i płynącym z niej wnioskowi. Artykuł zakończymy krótkim podsumowaniem.

² D. Dobrowolska, *Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka*, Ossolineum, Wrocław 1974, s. 121.

³ Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły. Etap II i III, realizowany w ramach projektu systemowego III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki *Wysoka jakość systemu oświaty*, był wdrażany w kilku etapach (etap II od 2009 do 2011 r.; etap III od 2011 do 2015 r.) przez trzech partnerów: Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Ośrodek Rozwoju Edukacji i Era Ewaluacji.

WYBRANE KONTEKSTY PRACY WIZYTATORÓW DO SPRAW EWALUACJI

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324 z późn. zm.) wprowadziło nową koncepcję sprawowania nadzoru pedagogicznego w systemie oświaty. Jednym z elementów było wprowadzenie ewaluacji zewnętrznej jako badania oraz nakreślenie formalnych ram jego prowadzenia. W ramach *Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły. Etap II i III*, którego celem było wspomaganie wdrażania nowego modelu nadzoru pedagogicznego w polskiej oświacie, zostały podjęte działania, które doprecyzowały zasady prowadzenia badania. Wśród nich znalazło się określenie kluczowych wartości ewaluacji w polskim systemie (są to między innymi: transparentność, demokratyczność, dialog), opracowanie modelu i zalecanego przebiegu ewaluacji zewnętrznej, a także przygotowanie metodologii i narzędzi badawczych⁴.

Ponadto jednym z kluczowych zadań było przygotowanie wizytatorów do prowadzenia ewaluacji zewnętrznych, uwzględniające przytoczone wyżej czynniki wpływające na kształt projektowanego badania ewaluacyjnego. Zadanie to było realizowane za pomocą cykli szkoleń określanych jako szkolenia podstawowe, w trakcie których wizytatorzy uczyli się, jak przeprowadzać ewaluację zewnętrzną w szkole. W obydwu etapach projektu zostało zrealizowanych 17 podstawowych cykli szkoleniowych, a w szkoleniach tych uczestniczyło 1243 pracowników kuratoriów oświaty. Podstawowy cykl szkoleniowy podzielono na pięć (kilkudniowych) zjazdów odbywających się zwykle co miesiąc. Treści kolejnych zjazdów były związane z kolejnymi etapami procesu badawczego.

Drugi rodzaj szkoleń poświęcono doskonaleniu pracy wizytatorów (konieczność doskonalenia uwzględniono w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym). Były one realizowane po dwóch latach od ukończenia szkolenia podstawowego. Do chwili obecnej zrealizowano 17 cykli szkoleń doskonalących, w których uczestniczyło 1244 wizytatorów/wizytatorek⁵. Treścią tych szkoleń było doskonalenie wiedzy i umiejętności z zakresu prowadzenia badań ewaluacyjnych, a także dostarczanie informacji o znaczących zmianach wprowadzanych do modelu i zalecanego przebiegu ewaluacji zewnętrznej oraz narzędzi badawczych, które były wynikiem szeroko prowadzonych konsultacji.

⁴ G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *System ewaluacji oświaty: model i procedura ewaluacji zewnętrznej* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; A. Borek, *Metody i narzędzia w ewaluacji zewnętrznej* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

⁵ Zgodnie z wytycznymi od momentu ukończenia szkolenia podstawowego wizytatorzy powinni uczestniczyć w szkoleniach doskonalących co dwa lata. Dlatego w zależności od roku, w którym ukończyli szkolenia podstawowe, jeszcze nie brali udziału w szkoleniu doskonalącym, uczestniczyli w nim jeden raz lub dwa razy.

Metodologia badania

Projektując badanie, podjęto decyzję o przeprowadzeniu go jako próby brikolażu (*bricolage*) – krytycznej metody wykorzystującej wiele perspektyw, teorii i metod badawczych⁶. Etymologiczne podłoże tego terminu sięga do tradycji francuskiego ekspresjonizmu opisującego człowieka („złotą rączkę”), który za pomocą dostępnych materiałów konstruuje nowe artefakty⁷. Z tego powodu w analizach skorzystano z dostępnych danych, zgromadzonych w ramach projektu na różnych jego etapach. Na potrzeby tego opracowania nie przeprowadzono żadnych dodatkowych procedur badawczych. Wśród wykorzystanych danych znalazły się prowadzone w trakcie trwania projektu badania sondażowe, raporty, artykuły i materiały wytworzone podczas zajęć warsztatowych na przestrzeni lat trwania projektu. Były to zatem:

- raporty z ewaluacji kolejnych cykli szkoleniowych przygotowane na podstawie przeprowadzonych wywiadów grupowych (16 raportów) między 2010 a 2015 rokiem (niepublikowane);
- raport *Analiza wyników monitorowania procesu ewaluacji i prezentacji wyników* (2010; niepublikowany);
- wyniki badania ankietowego – *Wybrane aspekty organizacji pracy wizytatorów* (ankieta dotyczyła kwestii związanych z organizacją pracy wizytatorów w kuratoriach, takich jak dobór i praca w zespołach, komunikacja między wizytatorami a zespołem projektu; badanie przeprowadzono w sierpniu 2012 roku, a kwestionariusz ankiety wypełniło 50 wizytatorów);
- wyniki badania ankietowego zrealizowanego we wrześniu 2012 roku (na zaproszenie do wypełnienia ankiety odpowiedziało 254 z 666 wizytatorów wówczas zatrudnionych na stanowisku wizytatora do spraw ewaluacji);
- materiały (plakaty) powstałe w trakcie szkoleń doskonalących, dotyczące refleksji nad różnymi aspektami prowadzenia ewaluacji;
- dostępne artykuły odnoszące się do podjętej problematyki badawczej, między innymi dotyczące wyników badań ankietowych (poewaluacyjnych) skierowanych do dyrektorów oraz nauczycieli szkół i placówek, w których była przeprowadzona ewaluacja zewnętrzna.

Posłużyły one do przedstawienia opinii wizytatorów na temat wykonywanej przez nich pracy oraz do rekonstrukcji ich roli zawodowej, której towarzyszyło epistemologiczne założenie o złożoności jej postrzegania przez podmioty z różnych pozycji perymetrycznych. Przyjęcie tego założenia wymagało sięgnięcia do różnych perspektyw jej widzenia przez samych wizytatorów, ale także przez realizatorów projektu i odbiorców (nauczycieli, dyrektorów). Przywoływana epistemologiczna złożoność

⁶ M. Rogers, *Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research*, „Qualitative Report” 2012, 17(48), s. 1–17.

⁷ C. Lévi-Strauss, *Mysł nieoswojona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1969; J.L. Kincheloe, *Introduction: The Power of the Bricolage: Expanding Research Methods [w:] Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*, ed. J.L. Kincheloe, K.S. Berry, Open University Press, Maidenhead 2004, s. 1–22.

dotyczy także różnych aspektów roli zawodowej wizytatora: procesu uczenia się, postrzegania roli zawodowej przez siebie i innych, organizacji pracy.

Refleksje wizytatorów na temat procesu szkoleniowego i ich pracy

W tej części skoncentrujemy się na danych zebranych podczas szkoleń podstawowych i szkoleń doskonalących umiejętności wizytatorów w zakresie ewaluacji. W pierwszej kolejności analizie zostaną poddane raporty zawierające dane pochodzące ze zogniskowanych wywiadów grupowych przeprowadzonych na zakończenie podstawowego cyklu szkoleniowego. W drugiej części tego podrozdziału przedstawimy wyniki analizy danych pochodzących ze szkoleń doskonalących.

Ogniskowane wywiady grupowe

Wizytatorzy i dyrektorzy uczestniczący w szkoleniach przygotowujących do prowadzenia ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach oświatowych brali udział w zogniskowanych wywiadach grupowych, które przeprowadzano pod koniec szkolenia. Wywiady te były prowadzone w każdej z grup szkoleniowych, oddzielnie dla wizytatorów i dyrektorów. Główne zagadnienia poruszane w trakcie wywiadów grupowych z wizytatorami dotyczyły: wprowadzania ewaluacji do systemu edukacji w Polsce, programu szkolenia, postaw wobec nowej roli – ewaluatora, metod i form pracy na szkoleniu, procedury prowadzenia ewaluacji zewnętrznej i przebiegu badań, analizy danych zebranych w trakcie badań, dialogiczności – poczucia partnerstwa we wprowadzanej zmianie (również w trakcie szkolenia). Wizytatorzy podnosili również takie kwestie jak warunki pracy czy stworzone oprzyrządowanie badawcze. Z analizy raportów⁸ powstałych po przeprowadzeniu wywiadów wynika, że wypowiadając się na temat pracy w nowej koncepcji nadzoru pedagogicznego, wizytatorzy zwracali uwagę na trzy główne typy problemów:

- warunki pracy w kuratoriach;
- postawy wobec stworzonego modelu ewaluacji i widzenie w tym kontekście swojej pracy i roli zawodowej;
- kompetencje ewaluatora.

Odnosząc się do warunków pracy, część z nich zauważała różne problemy utrudniające wykonywanie obowiązków, między innymi:

- potrzebę merytorycznego przygotowania do prowadzenia ewaluacji, co wymaga czasu i zaangażowania, według wizytatorów jest to trudne w sytuacji, gdy mają wiele innych zadań do wykonania;
- mieszanie zadań związanych z prowadzeniem zarówno kontroli, jak i ewaluacji;

⁸ Do chwili obecnej powstało 16 raportów, po jednym do każdego z podstawowych cykli szkoleniowych, których autorami byli: R. Dorczak, D. Majka-Rostek, E. Wojtanowska-Bogacz.

- brak jasnych informacji ze strony przełożonych co do przyszłości wizytatorów i kuratorów, miejsca ewaluacji w strukturze zadań kuratoriów oświaty, co tworzy atmosferę lęku i niepewności, która utrudnia uczenie się;
- zmęczenie i wypalenie tych, którzy prowadzą już ewaluację, wynikające z nadmiaru pracy ewaluatorów i stresu;
- brak uregulowań prawnych dotyczących pracy ewaluatora – liczba ewaluacji, dojazdy, ubezpieczenia, nadgodziny itp.;
- brak systemu wsparcia pracy ewaluatorów, niechęć bardziej doświadczonych kolegów ewaluatorów do pomocy i ich negatywne nastawienie do ewaluacji jako takiej, zniechęcające młodszych stażem do zaangażowania;
- brak możliwości porozumienia z kolegami wizytatorami, niespójność podejścia, zła wola, różnice w sposobie oceny materiału badawczego.

Równocześnie wybrzmiewały głosy przeciwne, na przykład wizytatorzy zwracali uwagę na dobrą pracę w parze ewaluatorów, lepszą współpracę opartą na wiedzy i wspólnie zdobywanych umiejętnościach, wsparcie i pomoc ze strony innych ewaluatorów w kuratoriach oświaty, a także przełożonych, pomoc merytoryczną i organizacyjną w kuratoriach.

W trakcie wywiadów pojawiały się także wypowiedzi świadczące o poczuciu braku adekwatności wynagrodzenia do wykonywanej pracy.

Opinie wizytatorów na temat wprowadzania ewaluacji jako formy nadzoru pedagogicznego były również zróżnicowane. Część uważała, że to „powielenie starych pomysłów”, „bezsensowne rozbicie nadzoru wprowadzające chaos i bezład w system” (FGI_IX i X⁹), część z kolei twierdziła, że nowy nadzór pedagogiczny może wspierać rozwój szkoły (np. FGI_VI i VII). W niektórych wywiadach grupowych pojawiły się opinie wskazujące na niespójność założeń wprowadzanej zmiany, rozdzwięk między teorią a praktyką. „Miało nie być oceny, bo ewaluacja nie jest oceną, a przecież kończy się jednak literką, która jest oceną” (np. FGI_V). „Po co te skomplikowane analizy, jak dajemy na końcu literkę i każdego tylko ona obchodzi” (FGI_VIII).

Część wizytatorów ujawniała też swoje negatywne postawy wobec ewaluacji: twierdzili, że zostali oni „zmuszeni” do szkolenia i wejścia w ewaluację wbrew swym postawom wobec tego pomysłu – „kazali, to trzeba było jechać, sama nigdy bym się nie zdecydowała na udział w tym przedsięwzięciu” (FGI_VIII). Mówili o braku przekonania do wprowadzanych zmian w nadzorze pedagogicznym: „To my idziemy w teren i powinniśmy być przekonani o słuszności tej idei. A my tego nie czujemy. Jak zatem mamy przekonać innych, skoro sami nie jesteśmy przekonani?” (DGI_V); „Mnie wyposażono jak robota, dlatego nie jestem wcale do ewaluacji przekonany, uważam, że to bezsens” (FGI_V). Niektórzy wizytatorzy mówili też o poczuciu dewaluacji prestiżu i pozycji zawodowej wizytatora: „Autorytet wizytatora leci na łeb na szyję” (FGI_V). Odnosząc się do stworzonej procedury ewaluacji i narzędzi badawczych, wizytatorzy wskazywali na czasochłonność prowadzonych badań i, w ich odczuciu, znikomy efekt ewaluacji: „Czy ktoś zbadał, ile fizycznie czasu zajmuje wywiad z dyrektorem? Wywiad ma 108 py-

⁹ Sposób kodowania – FGI_IX i X – oznacza, że dane pochodzą z raportu przygotowanego po przeprowadzeniu zogniskowanego wywiadu grupowego w IX i X cyklu szkoleniowym.

tań. Ile czasu zajmuje przepisywanie odpowiedzi, których dyrektor udziela?” (FGI_V); „Za dużo roboty z pisanem, a efekt mały”; „Czasochłonność procedury w stosunku do efektów – nie ma konkretów, tylko »bajkowy« raport nikomu nieprzydatny – trzeba więcej liczbowych danych i oceny, rozliczać szkołę w sposób przejrzysty” (FGI_VIII).

Uczestnicy postrzegali swoją nową rolę wizytatorów do spraw ewaluacji również przez pryzmat możliwości uczenia się i rozwoju (FGI_VIII): „Będąc tutaj, dużo się nauczyłam. Mam zupełnie inne spojrzenie na procedury, zrozumiałam i wiem, że należy wykorzystać dialog w uczeniu się. Należy poznawać opinie z różnych źródeł i różnych perspektyw” (FGI_IV). Dostrzegali też zmianę w sposobie pracy: „Patrząc przez pryzmat poprzedniego systemu nadzoru pedagogicznego, nowa koncepcja nadzoru zupełnie zmieni moją pracę. To już nie jest praca w biurze” (FGI_IV); „Dla mnie nowa koncepcja nadzoru to praca w zespole, pełna współpraca. Wcześniej zawsze byliśmy sami, teraz czuję się bezpiecznie” (FGI_IV).

Trzecia grupa poruszanych problemów była związana z oceną przez wizytatorów ich kompetencji jako ewaluatorów. Pojawiły się wypowiedzi świadczące o poczuciu niedostatecznych jeszcze kompetencji w zakresie nowych obowiązków: „Wejście do szkoły wyzwala dużo energii pozytywnej, to rzeczywiście jest bardzo emocjonujące, ale nie potrafimy opracowywać danych i to frustruje” (FGI_V); „Potrzebuję więcej spotkań na temat analizy danych, czuję niedosyt, brakuje mi tego, żebym mogła sobie zaufać” (FGI_IV); „Brak jest »gotowców«, których moglibyśmy użyć przy analizie danych i opisach czy pisaniu raportu – np. »dobre praktyki«” (FGI_XV); „Potrzebowałabym popracować jeszcze nad tym, jak prowadzić prezentację, nad tym, jak poradzić sobie z konfrontacją, chciałabym mieć pewność siebie, tak abym umiała prowadzić twórczy dialog z radą pedagogiczną” (FGI_IV).

Wizytatorzy wskazywali na użyteczność platformy internetowej jako narzędzia w prowadzeniu ewaluacji zewnętrznej, różnie oceniając zarówno ją samą, jak i swoje kompetencje w zakresie jej obsługi: od konstatacji, że jej obsługa jest prosta, pomocna („Platforma wiele rzeczy robi za ewaluatora” – FGI_XV i „Platforma jest cudem” – FGI_V), po wyrażane obawy, że za mało czasu poświęcono na pracę z tym narzędziem na szkoleniach („Brakowało praktycznego przećwiczenia platformy przed wejściem do szkoły. Teraz już się nie boję, ale na samym początku miałam duże obawy, czy otworzę odpowiednią ankietę i czy wszystko zadziała” – FGI_IV), i krytykę („Platforma jest nieprzyjazna, źle działa” – FGI_XV).

Wizytatorzy, którzy rozpoczynali pracę na nowym stanowisku, formułowali, co pokazują wyniki analizy, zarówno pozytywne, jak i negatywne opinie na temat stworzonego modelu ewaluacji, zmian w nadzorze pedagogicznym i nowej roli zawodowej czy warunków pracy. Warto zauważyć, że na ich opinie wpływały nie tylko osobiste, jeszcze niewielkie, doświadczenia, ale też obserwacje poczynione w miejscu pracy, opinie innych, bardziej doświadczonych w prowadzeniu ewaluacji, wizytatorów. Zwraca uwagę otwartość w dzieleniu się uwagami na temat zmian, w których uczestniczą, a także świadomość nowych, formułowanych wobec nich oczekiwań i związana z tym wyrażana potrzeba dalszego uczenia się nowego zawodu, widoczne jest więc poczucie odpowiedzialności za jakość wykonywanej pracy. Należy też pod-

kreślić wątek, który podjęła część respondentów, dotyczący nieakceptowania przyjętego modelu ewaluacji i tego, że nie odnajdują się oni w nowej roli zawodowej.

Analiza danych zastanych – materiały pochodzące ze szkoleń doskonalących

Drugim źródłem danych, z którego skorzystano, były informacje zbierane od wizytatorów w trakcie szkoleń doskonalących. Dane te dotyczyły istotnej z punktu widzenia naszych badań kwestii – identyfikacji czynników, które pomagają i utrudniają wykonywanie pracy przez wizytatorów. Wizytatorzy do spraw ewaluacji odbywali szkolenia doskonalące dwa lata po zakończeniu szkoleń podstawowych. Jedną z sesji na tym szkoleniu była poświęcona refleksji na temat doświadczeń, jakie zdobyli w ciągu dwóch lat prowadzenia ewaluacji zewnętrznych w szkołach i innych placówkach oświatowych. W jednym z ćwiczeń uczestnicy wypisywali na kartkach te elementy, które uważali za pozytywne (odpowiadali na pytanie: „co mnie unosiło?”), oraz te, które ich ograniczały, utrudniały pracę.

Z wypowiedzi wizytatorów wynika, że „unosili ich”, wzmacniały przede wszystkim:

- 1) pozytywne podejście środowiska szkoły do ewaluacji i ewaluatorów (głównie dyrektora i nauczycieli) – wizytatorzy wymieniali tu: otwartość nauczycieli na informacje; zaangażowanie dyrektora, nauczycieli, partnerów szkoły; pozytywny stosunek dyrektorów do ewaluatorów; nastawienie na współpracę; zapewnienie odpowiednich warunków do przeprowadzenia badania; poprawne relacje; dobre przywitanie przez dyrektora i radę pedagogiczną (RP); satysfakcję ze spotkania z RP; pozytywną atmosferę w szkole w toku ewaluacji; zaangażowanie RP w poszukiwanie rozwiązań zdiagnozowanych problemów;
- 2) rezultaty ewaluacji – wizytatorzy wskazywali na: satysfakcję dyrekcji i nauczycieli z wyników ewaluacji; pozytywne reakcje RP na zakończenie ewaluacji; chęć wprowadzania zmian; zrozumienie wyników i wniosków z ewaluacji przekazywanych w raporcie; praktyczne, wypracowane z radą pedagogiczną wnioski i rekomendacje do rozwoju szkoły na podstawie danych; współpracę nad osiąganiem wyższej jakości; zainspirowanie, przez pracę nad wynikami i wnioskami środowiska szkolnego, do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej; ukierunkowanie, możliwość wpływania (poprzez badanie) na jakość pracy nauczycieli; zadowolenie RP, że zostało podjętych tyle wartościowych działań; deklarację dyrektora, że spojrzenie „z zewnątrz” pozwoliło mu na zauważenie istotnych kwestii;
- 3) sam pobyt w szkole – wizytatorzy zwrócili tu uwagę na: możliwość rozmowy z nauczycielami, dyrektorem, uczniami, rodzicami; współpracę ze szkołami; poznawanie specyfiki pracy różnych typów szkół; pracę w terenie;
- 4) dobra współpraca w zespole badawczym – wśród podawanych warunków dobrej współpracy znalazły się: skład zespołu; zrozumienie i przestrzeganie zasad współpracy w zespole; umiejętność współdziałania z partnerem; relacje w zespole; możliwość wymiany zdań; poczucie przynależności do grupy (ewaluatorów);
- 5) sam proces ewaluacji – wizytatorzy wspomnieli o: spotkaniach, wywiadach z respondentami; niektórych spotkaniach z RP, świadomości ważności ewaluacji;

- 6) nadzieja na poprawę stanu zastanego w szkole – tutaj został wymieniony wewnętrzny optymizm;
- 7) doświadczanie czegoś nowego. – wskazywano tu na: robienie czegoś nowego, nowe doświadczenia; nowych ludzi, możliwość poznawania ciekawych ludzi; ciekawość i entuzjazm związany z nowym zadaniem; zapoznavanie się z nowościami realizowanymi w szkołach/placówkach; nowatorskie programy i nowoczesne lekcje;
- 8) pozytywna informacja zwrotna na temat swojej pracy – pojawiały się następujące przykłady: dobre słowa ze strony dyrektora, nauczycieli; dowartościowanie; podziękowania od dyrektora; pozytywna opinia dyrektora.

Sporadycznie wizytatorzy wymieniali dodatkowo brak odwołań, sprawne posługiwanie się platformą, wizję urlopu i oderwania się od pracy, wykonanie zadań w godzinach pracy, wyrozumiałość najbliższych.

Wśród czynników, które ograniczały, utrudniały pracę, pojawiły się natomiast w wypowiedziach wizytatorów następujące kategorie wypowiedzi:

- 1) organizacja pracy i procesu ewaluacji: zbyt krótki czas na opracowanie danych; za mało czasu na refleksję oraz analizę i wpływ tego na jakość pracy; brak możliwości czasowych przedyskutowania danych i informacji zebranych podczas badania z członkami zespołu; terminy ewaluacji; godziny pracy; niewłaściwa organizacja pracy; zmęczenie wynikające z długiego czasu pracy i zbyt dużej liczby ewaluacji; za szybkie tempo pracy, brak czasu na „normalne życie”; nadmiar zadań, dodatkowe obowiązki w pracy; z powodu nadmiaru zadań konieczność wykonywania pracy w domu i wpływ tego na funkcjonowanie w rodzinie; uciążliwość związana z dojazdami na badania;
- 2) negatywne postawy szkół wobec ewaluacji: brak zrozumienia dla ewaluacji, nieprzygotowanie nauczycieli i dyrektora, brak zainteresowania nauczycieli i dyrektorów ewaluacją, lekceważenie ewaluacji, mała świadomość znaczenia ewaluacji w szkołach, niewiarygodne dane;
- 3) stres – wizytatorzy wymieniali różne źródła stresu, takie jak na przykład: sprzęt; ocena ich pracy; stres związany z tym, że nauczyciele mają poczucie bezsensu (zbyt długa ankieta); „obawa przed zrozumieniem pytań przez respondentów”; „obawa przed tym, jak wypadniemy”; poczucie zmęczenia respondentów; „obawa, czy respondenci mają wiedzę na temat zadawanych kwestii”;
- 1) niedocenienie pracy ewaluatorów: brak wykorzystania ich doświadczenia; niska płaca, wysiłek włożony w opracowanie dobrego jakościowo raportu niewspółmierny do wynagrodzenia uzyskiwanego w pracy zawodowej; brak wynagrodzenia za dojazdy, nadgodziny; brak podwyżek mimo większej liczby realizowanych zadań i dłuższego czasu pracy;
- 2) konceptualizacja ewaluacji, procedura badania, oprzyrządowanie: niedopracowane narzędzia badawcze; obszerne, powtarzające się pytania; żmudne pisanie raportu; problemy z platformą; przyznawanie „literek”;
- 3) relacje w zespole ewaluatorów: trudni partnerzy zespołowi, konflikty w zespole, zmiany składu zespołu, „młodzi wizytatorzy, którzy nie mają pojęcia”, niedyspozycje partnera;

- 4) procedury wewnętrzne w kuratorium oświaty: brak wsparcia technicznego i finansowego ze strony kuratorium, brak wsparcia kuratora;
- 5) inne, takie jak na przykład: monotonność zadania; „brak komunikacji pomiędzy Projektem a MEN i Kuratorium”; „brak uwzględniania naszych postulatów (przez wszystkie zainteresowane strony)”.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że po dwóch latach prowadzenia ewaluacji zewnętrznych powtarza się część przykładów, które wizytatorzy postrzegają jako utrudnienia w swojej pracy. Należą do nich przede wszystkim warunki pracy (np. zbyt mało czasu na analizę danych i pisanie raportu, nadmierne obciążenie obowiązkami, zbyt duża liczba ewaluacji do przeprowadzenia, dodatkowe, niezwiązane z ewaluacją zadania do wykonania, uciążliwe dojazdy). Wśród innych czynników utrudniających pracę pojawiły się ponownie: obowiązujący model i konceptualizacja ewaluacji (głównie niedoskonałe, według wizytatorów, narzędzia badawcze i procedura badania) oraz relacje w zespole ewaluatorów. Wizytatorzy wymieniają jeszcze inne bariery, jakie napotykać w pracy – przede wszystkim niechęć postaw szkół wobec ewaluacji, brak docenienia ich wysiłku, wysoki poziom stresu. Równocześnie mówią o wielu czynnikach, które nadają sens ich pracy, wzmacniają ich. Ujawniły się one głównie już w trakcie zdobywanego doświadczenia. Dotyczą przede wszystkim docenienia ich wysiłku w szkołach, poczucia sensu, użyteczności wykonywanej pracy (wiążących się z gotowością rad pedagogicznych do wykorzystania wyników i wniosków z ewaluacji), dobrej atmosfery w trakcie ewaluacji, dialogu, pozytywnego podejścia szkoły do ewaluacji i wizytatorów oraz, wymienianej też w wywiadach grupowych, dobrej współpracy w zespole ewaluatorów. Wizytatorzy w kontekście czynników wzmacniających wspominają też o „nowych” doświadczeniach, co można odczytać jako możliwość ich rozwoju.

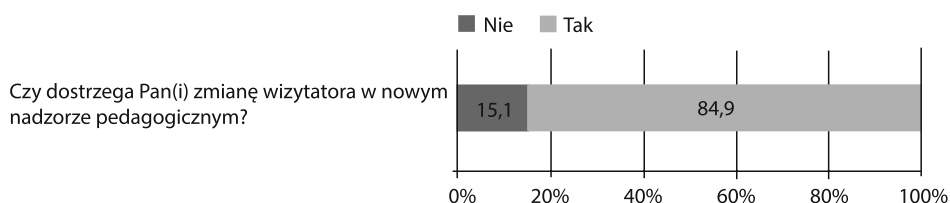
Odnosząc wypowiedzi wizytatorów do dwuczynnikowej teorii motywacji Herzberga, widać, że ich niezadowolenie wynika między innymi z tzw. czynników higienicznych (łącznie z wynagrodzeniem za pracę). Warto zauważyć, że nie wspominają oni o takich czynnikach jak dobrze zorganizowana praca czy brak dodatkowych zadań do wykonania po stronie czynników „wzmacniających”. Można założyć, zgodnie z teorią Herzberga, że wszystkie wymieniane przykłady związane z warunkami pracy, które nie spełniają standardów akceptowanych przez pracowników, będą nadal powodowały ich niezadowolenie.

Postrzeganie roli zawodowej przez wizytatorów do spraw ewaluacji

Wprowadzając ewaluację zewnętrzną jako jeden z trzech elementów nadzoru pedagogicznego nad działalnością placówek oświatowych, oczekiwano, że będzie to istotna zmiana systemu nadzoru pedagogicznego¹⁰. Oczekiwania te były związane ze stworzeniem spójnego metodologicznie modelu badania, wyznaczeniem podziału kompetencji organów odpowiedzialnych za nadzór pedagogiczny, określeniem wymagań państwa stawianych przed szkołami oraz położeniem większego nacisku na jakość i re-

¹⁰ G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego...*

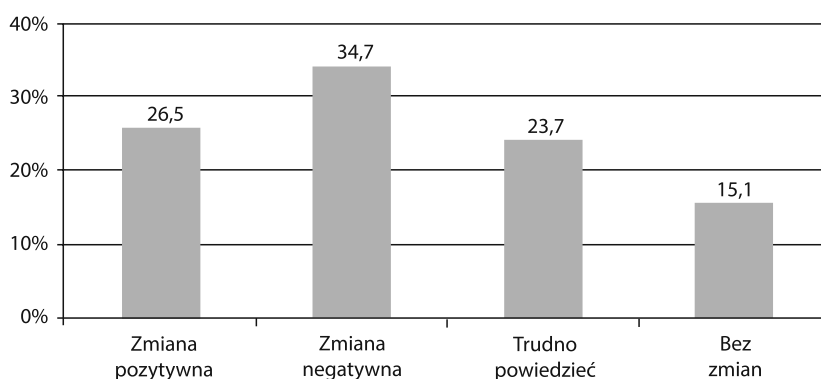
zultaty kształcenia niż badania zgodności działania szkół i placówek z przepisami prawa. W tym kontekście wizytatorzy, zapytani¹¹ o to, czy dostrzegają zmianę swojej roli zawodowej, w większości (84,9%) odpowiadają twierdząco (zob. wykres 1).



Wykres 1. Dostrzeganie zmiany roli wizytatora (n = 248)

Źródło: opracowanie własne.

Zatrzymanie się na samym stwierdzeniu, że większość wizytatorów dostrzega zmianę swojej roli zawodowej, nie wyjaśnia, czy jest ona postrzegana pozytywnie, czy negatywnie, ani jakie czynniki na to wpływają. Aby określić kierunek zmiany, analizie poddano wypowiedzi wizytatorów wyjaśniające, na czym różnica ta polega lub dlaczego jej nie ma. W trakcie analizy poszukiwano konotacji – dodatkowych treści świadczących o ich pozytywnym lub negatywnym znaczeniu. Wyniki wskazują na dominację negatywnych konotacji (34,7%) nad pozytywnymi (26,5%; wykres 2). W przypadku bez mała 24% odpowiedzi niemożliwe było uchwycenie pozytywnych bądź negatywnych



Wykres 2. Konotacje postrzegania zmiany przez wizytatorów

Źródło: opracowanie własne.

¹¹ Badanie zrealizowano we wrześniu 2012 roku (na zaproszenie do wypełnienia ankiety odpowiedziało 254 z 666 wizytatorów wówczas zatrudnionych na stanowisku wizytatora do spraw ewaluacji). Wszystkie dane przytoczone w podrzdziale „Postrzeganie roli zawodowej przez wizytatorów do spraw ewaluacji” pochodzą z tych ankiet.

konotacji analizowanych wypowiedzi lub wizytatorzy nie udzielili komentarza. Wśród 15% respondentów niedostrzegających zmiany znalazła się część nowo przyjętych pracowników kuratoriów, którzy nie mają doświadczenia w pracy wizytatora według zasad poprzedzających zmiany wynikające z rozporządzenia z 2009 roku.

Wyjaśnienie czynników wpływających na negatywne lub pozytywne konotacje uzyskano w wyniku pogłębienia przedstawionych wyżej rezultatów o analizę treści 93 wypowiedzi losowo dobranej próby respondentów. Rezultatem było wyodrębnienie dziewięciu treściowo różnych składników wpływających na postrzeganie zmiany roli zawodowej przez wizytatorów (wykres 3). W części z nich (np. warunki pracy) występują wyłącznie lub dominują negatywne konotacje, podczas gdy w innych pojawiają się równie często oba rodzaje konotacji (np. relacje między wizytatorem a szkołą). Analiza nie rozstrzyga o globalnej ocenie przez wizytatorów wpływu wprowadzenia ewaluacji zewnętrznej na ich rolę zawodową, ale wskazuje na ważne aspekty postrzegania zmiany. Część wyodrębnionych treści jest zgodna z oczekiwaniami związanymi z ewaluacją zewnętrzną w nowym systemie nadzoru pedagogicznego (np. posługiwanie się jednolitą metodologią badania), inne stanowią bardziej lub mniej przewidywane jej konsekwencje. W dalszej części w szczegółowy sposób zostaną omówione zgromadzone dane.



Wykres 3. Aspekty zmiany postrzegania własnej roli zawodowej przez wizytatorów do spraw ewaluacji, w % (n = 93)

Źródło: opracowanie własne.

Najbardziej znaczącą pod względem częstotliwości występowania różnicą jest przyjęcie przez wizytatorów roli obserwatora i badacza (53%). Najczęściej dostrzegane zmiany dotyczą potrzeby (lub wręcz konieczności) przyjmowania neutralnej postawy podczas prowadzenia ewaluacji, ale wskazują także na zdolności i umiejętności, które są niezbędne w pracy: elastyczność, otwartość, kreatywność. Towarzyszy temu wspólny

dla całej grupy zawodowej proces przygotowania do pracy („Zmiana polega również na tym, że jesteśmy systematycznie i jednolicie przygotowywani do wykonywania zadań badacza”) i stosowanie tych samych narzędzi pracy („ujednolicone wszystkie narzędzia badawcze”). Przyjęcie postawy badacza znajduje swoje odzwierciedlenie w podejmowanych działaniach, polegających na tym, że: „Wizytator stał się badaczem, który zbiera informacje, poddaje je analizie i na tej podstawie formułuje wnioski”. Bada zebrany materiał pod kątem spełniania wymagań określonych przez państwo i przygotowuje wnioski. Respondenci wskazują także na elementy, które nie pasują do postawy badacza: „Wizytator jest badaczem, nie doradza, nie mówi, co i jak powinno być, nie krytykuje”. Stoi w kontraście do poprzedniego sposobu postrzegania roli wydającego osąd i zalecenia do wykonania: „Różnica polega na tym, że nie jest osobą krytykującą, wszechwiedzącą – w tym sensie, że wszystko wie najlepiej. Nie jest wyrocznią ani »superdyrektorem«”; „Brak wydawania zaleceń do realizacji”.

Przyjęcie postawy badacza jest w wypowiedziach części respondentów (31%) przeciwstawiane dotychczas pełnionej roli: oceniającego, wydającego zalecenia i nadzorującego ich wykonanie („superdyrektora”) w kontekście wpływu wywieranego na działania szkoły. W niektórych wypowiedziach rola wizytatora jest ujmowana w postaci neutralnych stwierdzeń („wizytator do spraw ewaluacji nie działa władczo, nie mówi, co jest dobrze, a co źle”) lub, jak ma to miejsce w przypadku większości wypowiedzi, pojawia się negatywna konotacja wynikająca z postrzegania przez wizytatorów zmniejszenia się ich wpływu na działanie szkoły: „Wizytator stał się badaczem, który zbiera informacje, poddaje je analizie i na tej podstawie formułuje wnioski. Sprawowany nadzór pedagogiczny stał się przez to miękki. Szkoła może wziąć pod uwagę wnioski, ale nie musi”. Nieliczne wypowiedzi wskazują na redefiniowanie roli wizytatora: „Nie wkracza w analizę prawną wypracowanych przez szkołę dokumentów, dając swobodę szkole w zakresie form dokumentowania. Nie występuje w roli arbitra, jest badaczem, wspomaga autonomię szkoły i proces demokratyzacji”.

Część wizytatorów dostrzega większą odpowiedzialność, która jest związana z szerszym zakresem działania, wymagającym od nich większych kompetencji merytorycznych: „większa odpowiedzialność, większa różnorodność typów szkół i placówek – więc potrzeba szerszych kompetencji merytorycznych”. Inni wręcz przeciwnie – realizowanie ewaluacji zewnętrznych postrzegają jako zmniejszenie swojej odpowiedzialności: „Moja praca nie polega obecnie na kontroli i nie czuję się tak bardzo jak wcześniej odpowiedzialna za pracę szkół i placówek. Moja rola obecnie to ukazywanie placówce (bez oceny), jak pracuje, a także możliwość inspirowania”. Zmiana zakresu odpowiedzialności znalazła się w 9% odpowiedzi respondentów.

Wśród 10% wypowiedzi, które w swoich treściach odnosiły się do wpływu, jaki zmiana roli zawodowej wywarła na relacje z dyrektorami i nauczycielami („Zmiana polega przede wszystkim na innej roli i zadaniach wizytatora oraz odmiennej relacji między szkołą a przedstawicielem nadzoru pedagogicznego”), można zauważyć trzy perspektywy. Pierwsza wskazuje na zmianę postrzeganą w negatywny sposób, tzn. wizytator, który był postrzegany jako przyjazny i wspierający szkołę, aktualnie stał się osobą obcą, „nieprzewidywalnym kontrolerem”: „Wizytator jest postrzegany jako

kontroler, jako osoba, która nie wiadomo czego będzie oczekiwała, więc na wszelki wypadek należy mieć wszystko pod ręką. Z przyjaznego, wspomagającego wizytatora przekształcił się w osobę obcą i zimną”. Druga perspektywa ukazuje zmienność postrzegania roli wizytatora w zależności od nastawienia dyrektora (nauczycieli). Dla jednych szkół (dyrektorów, nauczycieli) jest on „dobrym duchem”, a dla innych ma znaczenie dla budowania „wartości rynkowej” szkoły: „W jednych szkołach jesteśmy postrzegani jako »dobry duch«, w innych jako osoba mająca wpływ na ich wartość marketingową (ważne są literki)”. Natomiast trzecia perspektywa przedstawia zmianę roli wizytatora w relacjach ze szkołami jako pozytywną: „lepsze relacje między dyrektorami i nauczycielami a wizytatorami (mniej formalne)”.

Postrzegana zmiana w relacjach wizytatora ze szkołą, z „przyjaciela” na „obcego”, może mieć związek ze znajdującymi się w wypowiedziach 12% respondentów wskazaniami na jednorazowy kontakt z badanymi szkołami: „Wcześniej wizytator był postrzegany jako »przyjaciel szkoły«, do którego można było się zwrócić z prośbą o pomoc, interpretację przepisów. Miał szeroką wiedzę na temat podległych mu placówek. W chwili obecnej zajmuje się losowo przydzielanymi szkołami i jest to kontakt jednorazowy (przynajmniej na razie)”.

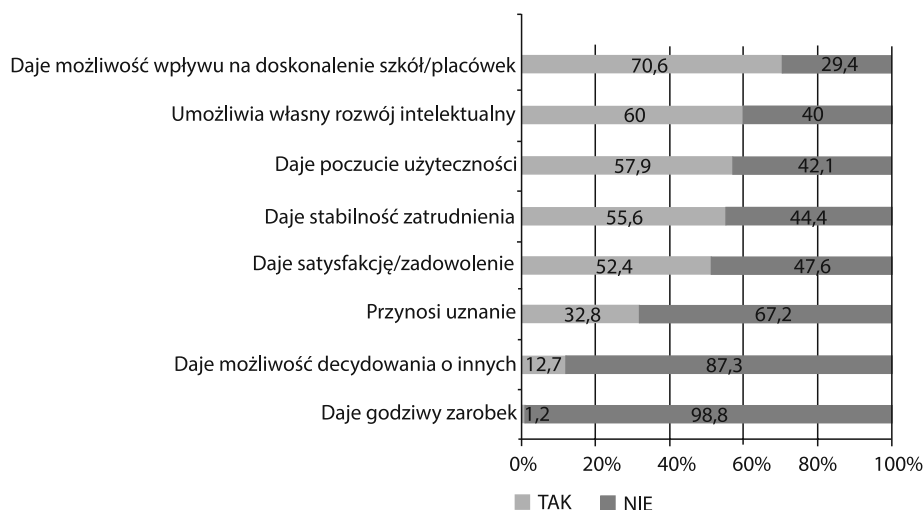
Dla grupy wizytatorów (8% wypowiadających się) istotne znaczenie w kwestii definiowania roli zawodowej odgrywało realizowanie zadań związanych z badaniem zgodności działania szkoły z przepisami prawa („brak możliwości nadzorowania funkcjonowania szkoły zgodnie z prawem”). Niektóre wypowiedzi można interpretować jako dostrzeżaną przez wizytatorów utratę części własnej tożsamości zawodowej („Przestał [wizytator] sprawdzać zgodność działalności szkoły z przepisami prawa. Praca, którą obecnie wykonuję, moim zdaniem nie wymaga kompetencji niezbędnych na stanowisku wizytatora”) czy też degradację kompetencji („Wizytator przestał pełnić rolę eksperta... W zasadzie nie musi dysponować rozległą wiedzą, zwłaszcza z zakresu prawa oświatowego, a wystarczy, że posiada kompetencje komunikacyjne, potrafi logicznie rozumować i poprawnie pisać”). Duże znaczenie przepisów prawa dla roli wizytatora przed wprowadzeniem zmian znajduje także swoje odzwierciedlenie w innych wypowiedziach, na przykład: „nie ma czasu na bieżące śledzenie zmian w prawie oświatowym”. Inna część respondentów w neutralny sposób stwierdza, że zmniejszyła się rola prawa w pracy wizytatorów: „prowadzenie ewaluacji jest mniej administracyjno-prawną procedurą”.

W różny sposób jest oceniany przez wizytatorów stopień użyteczności ich pracy. Wątek ten przewijał się w wypowiedziach 9% respondentów, z których część postrzega pozytywnie, a część negatywnie zmianę sposobu pełnienia roli wizytatora. Wizytatorzy negatywnie postrzegający zmiany wskazują na to, że rezultaty ich pracy (raporty z ewaluacji zewnętrznej) nie są w wystarczający sposób wykorzystywane przez szkoły i jednostki samorządu terytorialnego, w przeciwieństwie do poprzednio tworzonych protokołów: „efekt tej pracy jest taki, że w większości przypadków raporty trafiają głęboko do szuflad, przedstawiciele JST otwarcie mówią, że nie czytają, bo po co? Czytali protokoły z wizytacji placówki z określeniem mocnych i słabych stron oraz zaleceniami”. Innego zdania są wizytatorzy, którzy dostrzegają zalety „miękkiego” dostarczania informacji szkołom o ich pracy, wywierając w ten sposób na nią

wpływ: „Myślę, że ewaluacja pomaga spojrzeć placówkom na swoją pracę oczami innych i zmusza do refleksji”. Pojawił się także głos wskazujący na to, że brak spodziewanych efektów nie wynika z samej ewaluacji, ale z braku określenia, w jaki sposób szkoła ma poradzić sobie ze zdiagnozowanymi problemami: „jednak ewaluacja w takim kształcie nie przynosi spodziewanych efektów, tzn. szkoła oczekuje jasnego wskazania sposobu rozwiązania swoich problemów i poradnictwa w zakresie, co dalej z wynikami ewaluacji”.

Ponad 38% wypowiedzi respondentów zawierało odniesienie do warunków i organizacji wykonywanej pracy. Ze względu na to, że wątek ten jest niewątpliwie ważny dla wykonywanej przez wizytatorów pracy, ale nie łączy się bezpośrednio z postrzeganiem roli zawodowej, zostanie rozwinięty w dalszej części opracowania.

W tej samej ankiecie, skierowanej do wizytatorów, poproszono ich o odniesienie się do wartości, które mogą odgrywać rolę dla postrzegania wykonywanej przez nich pracy zawodowej¹². Wartości rozumiane są tu jako korzyść odnoszona z wykonywanej pracy. Najczęściej wskazywany atrybut pracy wizytatora jest związany z funkcją społeczną roli zawodowej: daje możliwość wpływu na doskonalenie szkół/placówek, podobnie jak znajdujące się na trzeciej pozycji poczucie użyteczności (zob. wykres 4). Drugą grupę atrybutów rzadziej wskazywanych przez respondentów stanowią te związane z autokreacją („umożliwia własny rozwój intelektualny”) i egocentryczne („stabilne zatrudnienie”; „satysfakcja/zadowolenie”). Najrzadziej wizytatorzy wybierali wartości łączące się ze statusem i władzą: „daje godziwy zarobek, daje możliwość decydowania o innych i przynosi uznanie”.

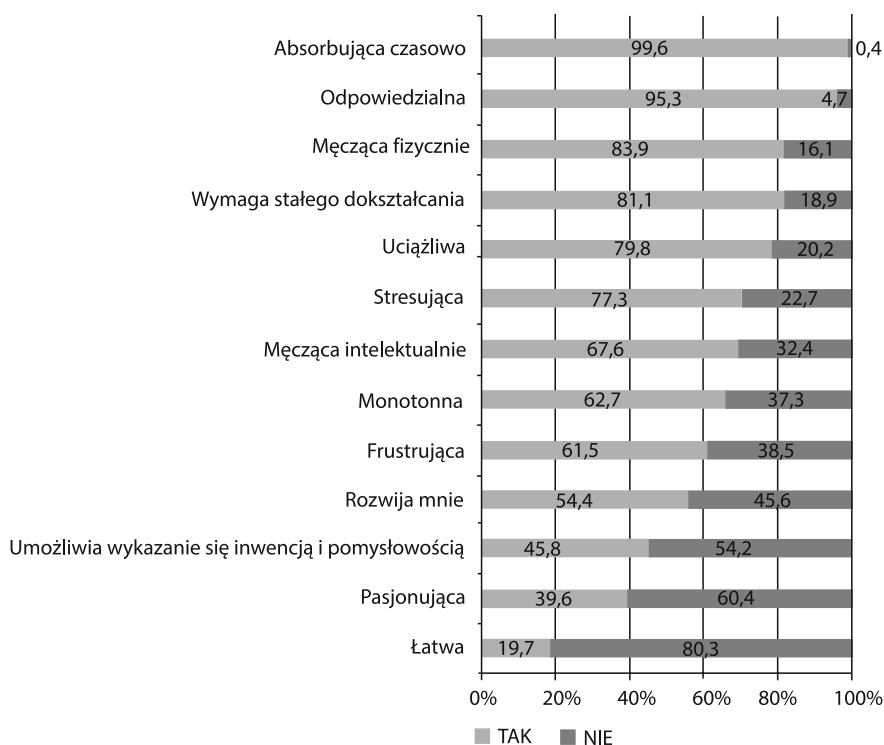


Wykres 4. Wartości/korzyści osiągnane dzięki pracy wizytatora do spraw ewaluacji (n = 254)

Źródło: opracowanie własne.

¹² Inspiracją dla stworzonej listy atrybutów była książka Z. Kawki: *Miedzy misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.

W ocenie cech pracy wykonywanej przez wizytatorów dominują negatywne jej cechy (zob. wykres 5). Dla ponad 3/4 badanych jest absorbująca czasowo (99,6%), męcząca fizycznie (83,9%), uciążliwa (79,8%), stresująca (77,3%), ponadto odpowiedzialna (95,3%) i wymaga stałego dokształcania (81,1%). Mniej niż połowa badanych wskazywała cechy, które można interpretować pozytywnie: umożliwia wykazanie się inwencją i pomysłowością (45,8%), jest pasjonująca (39,6%) i łatwa (19,7%).



Wykres 5. Cechy pracy wizytatora do spraw ewaluacji (n = 254)

Źródło: opracowanie własne.

Jedną z najwyraźniej zarysowanych cech pracy wizytatorów jest jej odpowiedzialność. Na tę cechę wykonywanej pracy wskazało 95,3% respondentów (zob. wykres 5). Więcej światła na kwestię odpowiedzialności (zob. tabela 1) rzucają odpowiedzi wizytatorów na pytanie, wobec kogo czują się odpowiedzialni. Spośród wymienianych przez wizytatorów podmiotów najczęściej wskazywani byli pracownicy szkoły: nauczyciele (53%) i dyrektorzy (51%). Drugą grupę stanowią pracownicy kuratorium, wśród których znajdują się przełożeni (48%) i współpracownicy (23%). W dalszej kolejności wymieniano uczniów (43%) i rodziców (37%). Blisko jedna czwarta wizytatorów, wykonując pracę, czuje się odpowiedzialna wobec samych siebie, jeszcze rzadziej wobec przedstawicieli lokalnego środowiska i organów prowadzących szkoły.

Tabela 1. Podmioty, wobec których wizytatorzy do spraw ewaluacji czują się odpowiedzialni (n = 242)

Kategoria	Częstotliwość	%
Nauczyciele	129	53
Dyrektor/dyrektorka szkoły	123	51
Kurator/przełożony	115	48
Uczniowie	103	43
Rodzice	89	37
Oni sami (wizytatorzy)	56	23
Współpracownicy	55	23
Lokalne środowisko	33	14
Organ prowadzący	27	11
MEN/system oświaty	23	10
Zespół projektu	11	5
Odbiorcy/czytelnicy raportu	11	5

Źródło: opracowanie własne.

Warunki i organizacja pracy

Powodzenie zmiany systemu nadzoru pedagogicznego i modyfikacja roli zawodowej wizytatorów zależą nie tylko od zmian wprowadzonych w prawie oświatowym, zapewnienia wsparcia w prowadzeniu ewaluacji w postaci platformy internetowej, zaprojektowania i przeprowadzenia cykli szkoleniowych czy budowania kompetencji i zmian w sposobie myślenia wizytatorów. Te elementy stanowią niezbędny wkład w przygotowanie zmiany, ale ostatecznie o jej powodzeniu zadecyduje codziennie realizowana praktyka. Z tego powodu analiza nie może być pozbawiona wglądu w postrzegane przez wizytatorów warunki i sposób organizacji pracy w kuratoriach.

Dane dające możliwość wglądu w ten aspekt zmiany organizacyjnej zostały odnalezione w dwóch ankietach¹³. Dostarczają one informacji o różnych aspektach orga-

¹³ Ankieta *Wybrane aspekty organizacji pracy wizytatorów* (ankieta dotyczyła kwestii związanych z organizacją pracy wizytatorów w kuratoriach, takich jak dobór i praca w zespołach, komunikacja między wizytatorami a zespołem projektu) przeprowadzona w sierpniu 2012 roku (kwestionariusz ankiety wypełniło 50 wizytatorów). Kolejne badanie ankietowe zrealizowano we wrześniu 2012 roku (na zaproszenie do wypełnienia ankiety odpowiedziało 254 z 666 wizytatorów wówczas zatrudnionych na stanowisku wizytatora do spraw ewaluacji).

nizacji pracy w kuratoriach, związanych z nimi czynnikami wpływających na satysfakcję z wykonywanej pracy lub jej brak.

Jednym z elementów zmiany w stosunku do poprzedniego sposobu prowadzenia form nadzoru jest przyjęte założenie o prowadzeniu ewaluacji przez zespół ewaluatorów. Jedną z przesłanek dla takiego sposobu organizacji pracy, poza złożonością procesu ewaluacji (wielość źródeł i narzędzi badawczych), było przyjęcie metodologicznego założenia, aby w trakcie ewaluacji umożliwić dokonywanie triangulacji teorii, jaką łatwiej prowadzić w zespole ewaluatorów, którego członkowie reprezentują sobie właściwe sposoby widzenia problemów i interpretacji danych, przez podejmowanie dyskusji i konsultacje. W ramach projektu nie określono sposobu, w jaki w kuratoriach podejmowane są decyzje dotyczące doboru członków zespołów ewaluacyjnych, co spowodowało stosowanie różnych praktyk w poszczególnych województwach. W części z nich dobierane zespoły pracują ze sobą przez dłuższy czas (stałe), w innych rotacja jest częsta (co 2–3 miesiące). Wizytatorzy dostrzegają zalety i wady wszystkich stosowanych rozwiązań. Zaletą pracy w stałych zespołach jest to, że „ułatwiają zrozumienie, sprzyjają współpracy”, ale dostrzegane są też wady: „opierają się na potencjale tych samych osób, wkracza rutyna”. Z kolei zaletą częstszej rotacji w zespołach jest „możliwość uczenia się od innych”. Wypowiedzi wizytatorów wskazują też na to, że w poszczególnych kuratoriach stosowane są różne procedury doboru, na przykład dobór losowy. Część wypowiedzi respondentów potwierdza, iż nie znają oni zasad, które kierują doбором członków zespołu („nie znam zasad tworzenia zespołu w naszym kuratorium”).

Większość wizytatorów pozytywnie ocenia dobór członków zespołów ewaluacyjnych (zob. tabela 2), warto jednak przyjrzeć się komentarzom zamieszczonym przez tych, którzy odnoszą się do niego negatywnie. Wypowiedzi te wskazują na znaczenie „dopasowania” członków zespołu, które wpływa na ocenę jakości wykonywanej pracy (prowadzonych ewaluacji) i kompetencji związanych ze współpracą:

Obecnie pracuję z osobą, która jest nierzetelna, nieterminowa, wszystko robi na ostatnią chwilę, co skutkuje powierzchownym przygotowaniem nas obu do spotkania z RP, na którym przedstawiamy wyniki i wnioski z ewaluacji. Kosztuje mnie to wiele nerwów i stresu... Moje prośby nie skutkują. A ocena mojej pracy jest postrzegana przez pryzmat zespołu, więc jest to forma odpowiedzialności zbiorowej.

Nie wszyscy wizytatorzy ds. ewaluacji są do niej przekonani, nie wszyscy potrafią współpracować w zespole.

Odniesienia do sposobu doboru członków zespołu prowadzącego ewaluację znalazły się także w wypowiedziach wizytatorów dotyczących postrzegania zmiany systemu nadzoru pedagogicznego. Pokazują one, że to, z kim się pracuje, może odgrywać kluczową rolę zarówno dla oceny warunków pracy, jak i całego procesu zmian:

Jestem zmuszony przez przełożonych do pracy z osobami, których nie akceptuję jako partnerów w ewaluacji. Dlaczego nie mogę mieć wpływu na dobór partnera? Dlaczego muszę być skazany na osobę z własnej delegatury?

Tabela 2. Ocena wybranych aspektów pracy zespołów ewaluatorów (n = 50)

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Brak odpowiedzi
Czy Pana/Pani zdaniem sposób doboru osób do zespołu prowadzącego konkretne ewaluacje jest odpowiedni?	15	24	4	2	5
Czy Pana/Pani zdaniem praca w zespołach prowadzących ewaluacje jest równomiernie rozkładana na poszczególne osoby?	16	27	5	1	1

Źródło: opracowanie własne.

O ile dobór do zespołów prowadzących ewaluację jest związany z określonymi procedurami podejmowania decyzji w kuratoriach i znanymi (bądź nie) zasadami, o tyle organizacja pracy zespołu – podział ról, zadań i obciążenie pracą – pozostaje w rękach jego członków. Ten aspekt samorządowania zespołem jest pozytywnie oceniany przez samych zainteresowanych (zob. tabela 2). Ułatwienie dla dokonywania podziału pracy stanowi fakt, że większość zespołów składa się z dwóch osób, co ułatwia prowadzenie uzgodnień i równomierne rozłożenie pracy, niemniej to skład zespołu jest decydujący („zawsze zależy to od składu zespołu”). Respondenci wskazują na znaczenie cech indywidualnych („odpowiedzialność, sumienność”), procesu, w trakcie którego dochodzi się do porozumienia („to zależy od tego, jak sobie sami poukładaliśmy”), i zdarzeń losowych („czasem [zależy to] od nieprzewidzianych sytuacji, tj. choroba, nagle zdarzenie”).

O postrzeganiu warunków i organizacji pracy ewaluatorów można się wiele dowiedzieć, analizując ich wypowiedzi dotyczące ogólnej oceny zmiany systemu nadzoru pedagogicznego (pisaliśmy o tym wcześniej), szczególnie komentarze respondentów negatywnie oceniających zmiany. Najczęściej poruszany problem dotyczy przydziału obowiązków.

Realizowanie zadań związanych z prowadzeniem ewaluacji zewnętrznych jest dla wielu z nich dużym obciążeniem, co związane jest z zakresem prowadzonych ewaluacji (problemowa lub całościowa), wielkością badanej placówki i typem placówki, w której dana ewaluacja jest realizowana (np. zespół szkół).

Poza dotychczasowymi obowiązkami doszła „upierdliwa” ewaluacja. Nie ze względu na prowadzone badania czy ich złożoność ale, że w 9 miesięcy mam ich zrobić 16 – 16 raportów (16, w tym 4 rozbudowane zespoły szkół oraz 4 ewaluacje całościowe).

Poza obowiązkami związanymi z prowadzeniem ewaluacji wizytatorzy wskazują na inne, które są im przydzielane (jak pisze jeden z respondentów): „dokonywanie

ocen pracy dyrektora szkoły, zatrudnianie nauczycieli bez kwalifikacji, ocena dokumentacji szkół niepublicznych starających się o uprawnienia szkoły publicznej, pisanie mów okolicznościowych dla dyrektora, pełnienie funkcji rzecznika dyscyplinarnego, uczestniczenie w postępowaniu administracyjnym”. Obciążenie wieloma zadaniami wpływa na to, w jaki sposób wizytatorzy postrzegają cechy wykonywanej pracy, ale także na jej status:

[...] natomiast [ewaluator] wykonuje niewspółmiernie więcej zadań (różnych) i tym samym ma mniej czasu na analizę materiału z ewaluacji. Dla przełożonych praca ewaluatora to czas spędzony w szkole (w tym czasie nie ma go, czyli wizytatora, w delegaturze, a więc wystarczająco dużo czasu był oderwany od zadań codziennych delegatury). W czasie ośmiogodzinnego pobytu w pracy (w delegaturze) należy go zająć codziennymi zadaniami instytucji i nikogo nie interesuje, że ja piszę raport.

Wykonujemy wszystkie zadania związane z nadzorem pedagogicznym, a także z ewaluacją. Jesteśmy tym samym zbyt obciążeni obowiązkami. Wiele zadań wykonujemy więc poza godzinami pracy, za co nie mamy zwracanych nadgodzin ani nie docenia się nas finansowo. Jestem oburzona tą sytuacją.

Omówione wyżej aspekty pracy wizytatorów prowadzących ewaluację, poza wpływem, jaki wywierają na jakość wykonywanej pracy, mogą być przyczyną zgodnie wyrażanej przez nich opinii (99,6%) o tym, że jest ona absorbująca czasowo (zob. wykres 5).

Kuratoria realizują wiele zadań w ramach systemu oświaty, głównym jest sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad placówkami oświatowymi, którego jednym z elementów jest dokonywanie ewaluacji zewnętrznych. Zmiana wywołana wprowadzeniem poprzez prawo oświatowe nowej formy nadzoru pedagogicznego, zgodnie z teorią zmiany w organizacji, wymaga dokonania redefinicji struktur organizacyjnych i realizowanych procesów, a co za tym idzie ponownego podziału zadań i obowiązków.

DYSKUSJA NAD WYNIKAMI I WNIOSKI

Ze względu na niedługi czas funkcjonowania zewnętrznego nadzoru pedagogicznego w nowej formule wnioski z przeprowadzonych badań należy uznać za wstępne i raczej traktować je jako punkt wyjścia do dalszych eksploracji badawczych. Badania prowadzono w taki sposób, by można było zaobserwować opinie ewaluatorów na różnych etapach ich pracy: od wypowiedzi osób, które kończyły szkolenie podstawowe i były po pierwszym doświadczeniu z przeprowadzeniem ewaluacji, przez opinie tych, którzy po raz drugi uczestniczyli w szkoleniu po dwóch latach pracy, po osoby wypowiadające się w ankietach z różnym doświadczeniem. Dodatkowo w badaniu wykorzystano dane pokazujące perspektywę innych podmiotów, do których odwołamy się w tym podrozdziale.

Wizytatorzy są dość zgodni co do tego, że nastąpiła zmiana ich roli zawodowej, przy czym widoczna jest przewaga negatywnych odczuć z tym związanych. Negatywnie postrzegane są zwłaszcza takie jej wymiary, jak wysokość zarobków, kwestie związane z organizacją pracy w kuratoriach, szczególnie z dużym obciążeniem zadaniami

i brakiem uregulowań prawnych w tym obszarze (np. zbyt duża liczba ewaluacji, wydłużony czas pracy, dojazdy, wykonywanie innych, dodatkowych zadań itd.), co może przekładać się na poczucie niższego statusu społecznego tej grupy zawodowej. Tylko nieco ponad połowa ankietowanych ma poczucie stabilności zatrudnienia w miejscu pracy. Czynniki te mogą wpływać na atmosferę pracy, poczucie lęku i niepewności oraz utrudniać wykonywanie zadań. Doświadczanie zbyt dużego napięcia i nadmiernego zaabsorbowania pracą, wspomniane przez badanych, może także niekorzystnie wpływać na jej jakość, co również podnoszą w swoich wypowiedziach.

Osobiste przekonanie o dobrze wykonanej pracy i jej ocena przez inne podmioty będą stanowić kolejny komponent w budowaniu obrazu siebie jako profesjonalisty. Tu warto przytoczyć opinie dyrektorów i nauczycieli dotyczące pracy wizytatorów do spraw ewaluacji. Z prowadzonych do tej pory badań związanych z percepcją ewaluacji zewnętrznej wynika, że praca i kompetencje wizytatorów są oceniane bardzo wysoko¹⁴. W badaniach brano pod uwagę kompetencje fachowe (m.in. kompetencje badawcze, merytoryczne, związane z umiejętnościami prezentacji raportu na spotkaniu z radą pedagogiczną czy zarządzaniem procesem ewaluacji) oraz kompetencje społeczne. Nauczyciele i dyrektorzy postrzegają zatem wizytatorów między innymi jako bezstronnych, potrafiących współpracować w zespole, komunikatywnych, dbających o relacje, umożliwiających prowadzenie dialogu, zaangażowanych, dociekliwych, dobrze przygotowanych merytorycznie do wykonywanej pracy, potrafiących zaplanować, zorganizować i sprawnie przeprowadzić ewaluację. Wizytatorzy widzą konieczność stałego podnoszenia swoich kompetencji (mówi o tym ponad 80% badanych), jednocześnie tylko nieco ponad połowa z nich ocenia swoją pracę jako rozwijającą. Być może z ich perspektywy większe znaczenie ma tu świadomość wpływu poziomu posiadanych kompetencji na jakość prowadzonych badań i w związku z tym poczucie odpowiedzialności (na tę cechę pracy wskazuje 95% wizytatorów) niż myślenie o swoim rozwoju zawodowym. Wizytatorzy łączą zmiany z przyjęciem roli obserwatora i badacza w kontraście do pełnionej do tej pory roli oceniającego, kontrolującego, wydającego zalecenia. Podobnie postrzega ich część nauczycieli i dyrektorów¹⁵. Badani ci mówią o widocznej zmianie roli wizytatorów w nowym nadzorze pedagogicznym, określając ich jako badaczy, obserwatorów, diagnostów. Pozostali badani – nauczyciele i dyrektorzy, również oceniający, że rola wizytatora uległa zmianie, zwracają uwagę na to, że obecnie wspiera on szkołę, nie ocenia, nie wskazuje błędów, nie kontroluje, nie daje zaleceń, jest partnerem, dla którego ważny jest dialog

¹⁴ J. Kołodziejczyk, *Recepcja procesu ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach edukacyjnych* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011; J. Kołodziejczyk, *Ewaluacja zewnętrzna szkół i placówek edukacyjnych w oczach nauczycieli i dyrektorów. Badanie recepcji ewaluacji zrealizowanych w roku szkolnym 2010/2011* [w:] *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Kraków 2011; B. Walczak, *Ewaluacja oczami szkoły*, niepublikowany raport dla projektu *Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły. Etap II*, 2015.

¹⁵ J. Kołodziejczyk, *Recepcja procesu ewaluacji...*

i współpraca, jest „bliżej szkoły”, jest doradcą. Według relatywnie małej części dyrektorów i nauczycieli rola wizytatora się nie zmieniła¹⁶.

Jak pokazują inne badania, prowadzone przez Olę Wasilewską z zespołem, lepsze nastawienie do ewaluacji mają właśnie szkoły, w których się odbyła, niż te, w których jeszcze jej nie przeprowadzono¹⁷. Autorzy raportu piszą:

W szkołach, które dopiero oczekują na ewaluację zewnętrzną, dominuje lęk i liczne obawy dotyczące przede wszystkim tego, że ocena szkoły okaże się nieprawdziwa, nieobiektywna czy wręcz niesprawiedliwa, nie uwzględni lokalnego kontekstu czy np. trudności, z którymi musi się mierzyć szkoła¹⁸.

Innym ciekawym wnioskiem płynącym z tego badania jest to, że większość badanych dyrektorów ma pozytywny stosunek do ewaluacji zewnętrznej w przeciwieństwie do nauczycieli, którzy zazwyczaj podchodzą do niej krytycznie, częściej mówią o jej uciążliwości i mają większą tendencję do tego, by nie zgadzać się z wynikami badań¹⁹. Z badania wynika również, że nauczyciele i dyrektorzy pozytywnie oceniali możliwość dyskusji w trakcie prezentacji roboczej wersji raportu i sytuację, w których mieli poczucie wpływu na ostateczne wyniki ewaluacji, oraz użyteczność warsztatowej pracy na tym spotkaniu dla funkcjonowania szkoły. Natomiast, jak konstatują autorki raportu, „brak takiej możliwości, np. związany z postawą ewaluatorów, podobnie jak fakt odrzucenia sugestii i nieuwzględnienia ich w raporcie końcowym, był mocno krytykowany – to ostatnie przekładało się na poczucie fasadowości spotkania i poczucie straconego czasu”²⁰. Rekomendując działania w obszarze ewaluacji zewnętrznych, podkreślają między innymi znaczenie postaw i zachowania wizytatorów, konkludując, że życzliwe podejście, szacunek, zaufanie, podmiotowe traktowanie ma związek z oceną ewaluacji, pracy wizytatora i wykorzystywaniem wyników²¹.

Wyobrażenie części wizytatorów dotyczące ich roli zawodowej, ale także wyobrażenie nauczycieli i dyrektorów wpisuje się więc w przyjętą koncepcję ewaluacji zewnętrznej zbudowaną na wskazanych we wstępie wartościach²². W wypowiedziach wizytatorów pozyskanych w trakcie szkoleń pojawia się wiele opinii odnoszących się do tego modelu, świadczących o tym, że to istotny punkt odniesienia w budowaniu swojej tożsamości zawodowej. Badani podnoszą więc kwestie związane z partnerstwem, współpracą, zespołowością, partycypacją, uczeniem się itd. Ich opinie są jednak niejednoznaczne: widoczne jest napięcie między oczekiwaniami związanymi z przyjętą koncepcją ewaluacji a możliwościami jej realizacji, z wyraźnym kontesto-

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ O. Wasilewska, A. Rybińska, A. Muzyk, *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 7.

¹⁸ *Ibidem*, s. 7.

¹⁹ *Ibidem*, s. 7.

²⁰ *Ibidem*, s. 11.

²¹ *Ibidem*, s. 17.

²² G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego...*; *iidem*, *System ewaluacji oświaty...*; por. E. Drozd, L. Piotrowska, *Rola zawodowa wizytatora do spraw ewaluacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

waniem włącznie. Przykładem może być choćby zakładana współpraca w zespole ewaluatorów, oceniana przez nich zarówno pozytywnie, jak i negatywnie.

Celem ewaluacji jest wspomaganie rozwoju szkół przez dostarczenie informacji, które mają im w tym pomóc, a nie kontrolowanie, formułowanie zaleceń, które szkoły mają zrealizować. Ewaluację w zaproponowanym modelu widzi się jako dialogiczną, animującą procesy demokratyczne. Wyznacza się wszakże ewaluacji rolę jeszcze dalej idącą – badania prowadzone w całym kraju pozwalają na pozyskiwanie danych, które mogą być pomocne w budowaniu odpowiedzialnej polityki edukacyjnej, służącej rozwojowi cywilizacyjnemu kraju. Wizytatorzy nie odnoszą się do takiej perspektywy w swoich wypowiedziach, choć echa można odnaleźć w trosce o wiarygodność pozyskiwanych danych, co w budowaniu opartej na empirii polityki oświatowej ma szczególne znaczenie.

Więcej uwagi przywiązują do działań „tu i teraz”, powiązanych z ewaluowaną placówką. W kontekście ewaluacji dialogicznej istotna jest świadomość i umiejętność tworzenia partnerskich relacji między ewaluatorami a szkołą. W wypowiedziach wizytatorów widoczne jest docenianie tego wymiaru ich pracy, co znowu można interpretować jako absorpcję kolejnego elementu modelu ewaluacji zewnętrznej, ale też odzwierciedlenie ich sytuacji jako podmiotów uwikłanych w system zróżnicowanych potrzeb i oczekiwań aktorów tego procesu: samych wizytatorów, twórców koncepcji ewaluacji, dyrektorów szkół i nauczycieli, rodziców, uczniów, organów prowadzących szkołę, MEN-u, kuratorów, żeby wymienić najważniejsze podmioty. Tu warto zauważyć, że wizytatorzy czują największą odpowiedzialność przed nauczycielami, dyrektorami szkół i placówek oraz kuratorami/przełożonymi, na uwzględnianiu potrzeb i interesów tych grup być może w największym stopniu będzie im zależało.

Badani różnie interpretują wpływ wykonywanych zadań i funkcji ewaluatora na relacje z dyrektorami szkół i nauczycielami: od ocen afirmatywnych po jednoznacznie negatywne. W wielu wypowiedziach, zarejestrowanych podczas szkoleń i zebranych w badaniu ankietowym, badani mówią o dobrych relacjach ze środowiskiem szkoły, konstruktywnym podejściu dyrektorów i nauczycieli do ewaluacji, rzeczywistej współpracy w czasie całego procesu itd. Równocześnie część wizytatorów wspomina o niechęci szkół wobec ewaluacji, braku wiedzy nauczycieli i dyrektorów na ten temat, poczuciu braku wiarygodności pozyskiwanych danych, interesach szkół związanych z marketingowym wykorzystaniem ewaluacji, stresie związanym z prowadzeniem badania, wynikającym z nieprzyjaznych postaw nauczycieli, na przykład wobec narzędzi badawczych itd. W innych wypowiedziach pojawiają się z kolei takie elementy jak brak wsparcia ze strony kuratorów czy konieczność ustalania poziomu spełniania wymagań przez szkoły, co według badanych nie buduje dobrego klimatu do współpracy. Część ankietowanych podkreśla zmianę wynikającą z jednorazowego obecnie kontaktu wizytatora ze szkołą i wpływ tego czynnika na tworzenie relacji. Warto tu zauważyć, że przy wskazywaniu przyczyn trudności w budowaniu relacji ze szkołami badani nie wskazują właściwie takich, których źródła można by upatrywać w posiadaniu przez nich niedostatecznych kompetencji czy ich niewłaściwych posta-

wach, ale koncentrują się na czynnikach zewnętrznych, co dobrze wyjaśnia zasada podstawowego błędu atrybucji²³.

Badani nie są też zgodni co do tego, czy obecnie ich odpowiedzialność za funkcjonowanie szkół jest większa, czy mniejsza, co wiąże z różnymi przyczynami (np. mniejszym wpływem aspektów prawnych, słabością narzędzi badawczych). Wypowiadając się jednak o swojej pracy, niemal wszyscy uznają ją za odpowiedzialną, chcą ją widzieć jako mającą znaczenie, ważną. W tym kontekście warto jednak przywołać wyniki badania: tylko co trzeci ankietowany oceniał, że wykonywana praca przynosi uznanie. Z jednej strony wizytatorzy mają więc zrozumiałą potrzebę docenienia ich wysiłku, chcą mieć poczucie sensu wykonywanych zadań, oczekując, że efekty ich pracy, którą postrzegają jako trudną, wymagającą, uciążliwą, zostaną w sposób właściwy wykorzystane. Równocześnie większość z nich mówi o tym, że nie doświadcza uznania dla swojej pracy. Wśród innych aspektów, które dostrzegają jako istotne w definiowaniu swojej nowej roli zawodowej, wyróżniają aspekt prawny, do tej pory stanowiący podstawę ich działania (kontrolowanie, czy działania szkoły są zgodne z przepisami prawa), a obecnie mający, jak oceniają, mniejsze znaczenie, mimo osadzenia ewaluacji zewnętrznej w systemie prawa oświatowego, łącznie z wymaganiami sformułowanymi przez państwo wobec szkół i placówek, zawartymi w załączniku do rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym²⁴.

Zestawiając wypowiedzi wizytatorów dotyczące cech wykonywanej pracy z korzyściami, jakie z niej płyną, wyłania się obraz wizytatora zapracowanego, nadmiernie obciążonego obowiązkami, zestresowanego, borykającego się ze zmęczeniem fizycznym, psychicznym, intelektualnym; równocześnie przekonanego o odpowiedzialności, jaka na nim spoczywa w kontekście wpływu na rozwój szkół i placówek, zdającego sobie sprawę z konieczności ciągłego podnoszenia swoich kompetencji, co nie idzie jednak w parze z powszechną opinią badanych, że praca ta rozwija, jest kreatywna, pasjonująca czy użyteczna. W opinii większości badanych jest natomiast, co już podkreślano, uciążliwa, trudna. Tu warto jednak przypomnieć, że o satysfakcji i zadowoleniu z wykonywanych zadań mówi nieco ponad połowa badanych.

PODSUMOWANIE

Sformułowane przez rozporządzenia i powstałe w ramach projektu normatywne oczekiwania wobec roli wizytatorów (ewaluatorów) oraz te wytwarzane jako oczekiwania różnych kręgów społecznych powiązanych z nimi (segmentów roli) są często odmienne, a nawet sprzeczne, co widać w dylematach formułowanych przez samych wizytatorów. O konsekwencjach takiej sytuacji Piotr Sztompka pisze w następujący

²³ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa 2006.

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 14 maja 2013 r. poz. 560).

sposób: „Niespójność normatywnych oczekiwań prowadzi do rozmaitych postaci antynomii, ambiwalencji i konfliktów w obrębie roli, konfliktów między rolami, a także wynikających z tego napięć, które jednostka musi jakoś rozwiązywać”²⁵. To, w jaki sposób wizytatorzy, jako grupa zawodowa, będą rozwiązywać obserwowane napięcia i sprzeczności, które zostały przedstawione w artykule, zadecyduje o utrwaleniu się zbioru norm i wartości. Będzie więc konstytuowało rolę zawodową wizytatora.

BIBLIOGRAFIA

- Borek A., *Metody i narzędzia w ewaluacji zewnętrznej* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Dobrowolska D., *Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka*, Ossolineum, Wrocław 1974.
- Drozd E., Piotrowska L., *Rola zawodowa wizytatora do spraw ewaluacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Kawka Z., *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Kincheloe J.L., *Introduction: The Power of the Bricolage: Expanding Research Methods* [w:] *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*, eds. J.L. Kincheloe, K.S. Berry, Open University Press, Maidenhead 2004.
- Kołodziejczyk J., *Analiza wyników monitorowania procesu ewaluacji i prezentacji wyników*, Kraków 2010, niepublikowany raport dla projektu Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły. Etap II.
- Kołodziejczyk J., *Recepcja procesu ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach edukacyjnych* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Kołodziejczyk J., *Ewaluacja zewnętrzna szkół i placówek edukacyjnych w oczach nauczycieli i dyrektorów. Badanie recepcji ewaluacji zrealizowanych w roku szkolnym 2010/2011* [w:] *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Kraków 2011.
- Lévi-Strauss C., *Mysł nieoswojona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1969.
- Mazurkiewicz G., Berdzik J., *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Mazurkiewicz G., Berdzik J., *System ewaluacji oświaty: model i procedura ewaluacji zewnętrznej* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*,

²⁵ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2012.

- red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Rogers M., *Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research*, „Qualitative Report” 2012, 17, 7.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 9 października 2009 r. nr 168, poz. 1324).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 14 maja 2013 r. poz. 560).
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2012.
- Walczak B., *Ewaluacja oczami szkoły*, niepublikowany raport dla projektu *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły. Etap II*, 2015.
- Wasilewska O., Rybińska A., Muzyk A., *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa 2006.

EWALUACJA OCZAMI SZKOŁY

Abstrakt:

Tekst zawiera analizę wyników ankiet wypełnianych przez dyrektorów i nauczycieli szkół, w których prowadzona była ewaluacja zewnętrzna. Dane obejmują postrzeganie ewaluacji zewnętrznej jako całości, ocenę poszczególnych jej elementów oraz kompetencji badawczych, merytorycznych i postaw wizytatorów do spraw ewaluacji. Autor podejmuje próbę pokazania oddziaływania zmiennych niezależnych, takich jak na przykład typ, wielkość czy lokalizacja szkoły.

Celem poniższego opracowania jest pokazanie obrazu pracy wizytatorów do spraw ewaluacji i procesu ewaluacji zewnętrznej na podstawie tzw. ankiet poewaluacyjnych. Są to kwestionariusze typu CAWI (Computer Assisted Web Based Interview), automatycznie generowane po opublikowaniu raportu z ewaluacji i udostępniane przez dyrektora pracownikom w formie elektronicznej.

Mechanizm ten sprawia, że badania nie spełniają kryteriów reprezentatywności. Mamy do czynienia z dwustopniowym doborem przypadkowym. Na pierwszym poziomie są dobierane (a w zasadzie dobierają się) szkoły: dyrektorzy decydują o wypełnieniu ankiety i przekazaniu zaproszenia dla pracowników; na drugim zaś pracownicy, których udział w badaniu zależy od dyrektora, posiadania dostępu do poczty elektronicznej i oczywiście chęci. A zatem wnioski z badania poewaluacyjnego można odnosić wyłącznie do jednostek, które zdecydowały się na udział w badaniu. Szkoły te ponadto odbiegają od przeciętnej placówki poddanej ewaluacji zewnętrznej – osiągają istotnie wyższy ($p < 0,05$) poziom spełniania wymagań.

Średni poziom zwrotów w odniesieniu do liczby ewaluacji (nie liczby pracowników ewaluowanych szkół i placówek) wyniósł 53,6%¹. Odsetek systematycznie wzrasta – w 2012 roku ankiety poewaluacyjne wypełnili pracownicy 45% z 3777 placówek, w których w tym roku prowadzono ewaluację, w roku 2013 – 53% (z 5434), a do początku września 2014 roku już 66% (z 4371).

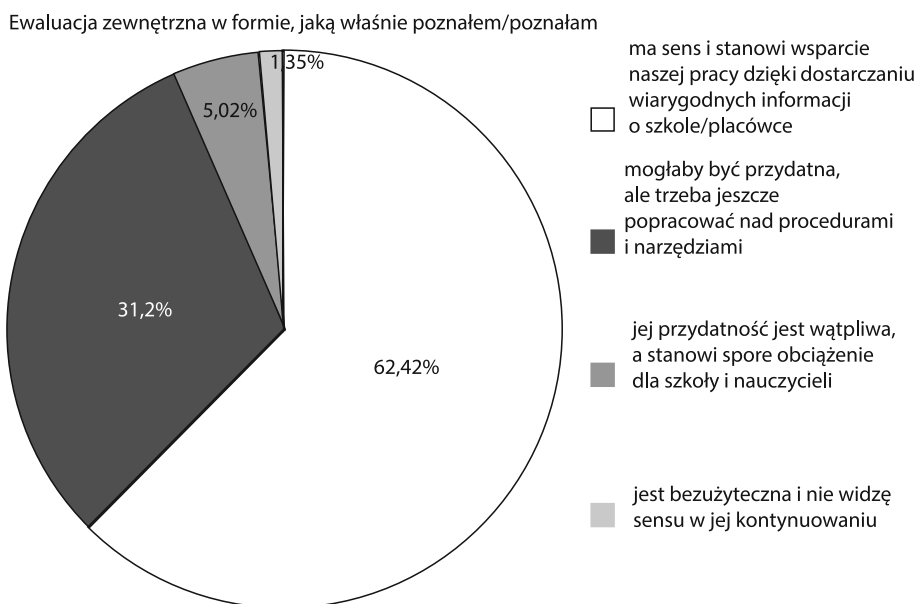
Dodatkowym problemem, który będzie widoczny w prowadzonej dalej analizie, jest rozbitcie danych z ankiet poewaluacyjnych na dwie osobne bazy danych o ograniczonej możliwości integracji.

¹ Za okres 1.12.2011–31.08.2014.

W ostatniej części artykułu zostaną pokazane dane pochodzące z tzw. ankiet post-ewaluacyjnych, przesyłanych do szkół i placówek pół roku po ewaluacji zewnętrznej. Ankiety te zostały wprowadzone w listopadzie 2012 roku, wypełniło je 4768 nauczycieli i dyrektorów z 1627 szkół i placówek. Oznacza to, że poziom zwrotów wyniósł 16,5% – w okresie od maja 2012 do marca 2014 roku² zrealizowano 9877 ewaluacji.

POSTRZEGANIE PROCESU EWALUACJI

Analizę postrzegania procesu ewaluacji zewnętrznej zaczniemy od podsumowania oceny ewaluacji zewnętrznej jako całości. Można zauważyć, że dla blisko dwóch trzecich badanych (62,42%) ewaluacja jest działaniem uzasadnionym, przynoszącym rzetelne dane o szkole lub placówce. Niespełna jedna trzecia (31,2%) wskazuje na „choroby wieku dziecięcego” – konieczność udoskonalania procedur badawczych i narzędzi, ale bez negowania samej idei ewaluacji. Ocenę negatywną, kwestionującą prowadzenie tego typu badania, sformułowało 6,4% respondentów. A zatem



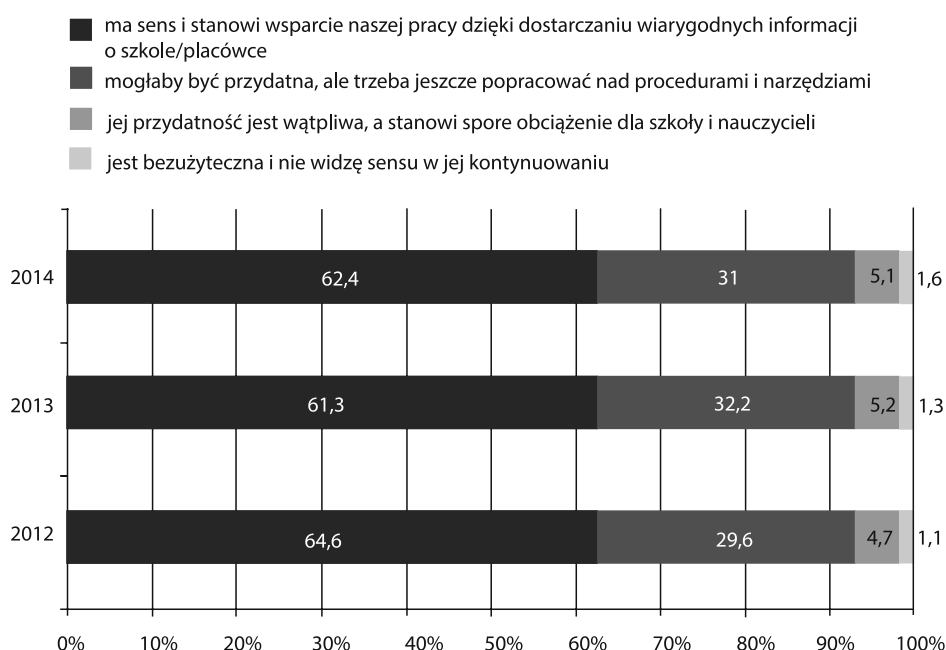
Wykres 1. Ocena ewaluacji zewnętrznej (n = 23 359)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

² Ankiety postewaluacyjne są przekazywane pół roku po ewaluacji, więc do szacowania skali zwrotów należy uwzględnić przesunięcie o te sześć miesięcy.

większość nauczycieli i dyrektorów, którzy zdecydowali się na udzielenie informacji zwrotnej, dostrzega w ewaluacji narzędzie pozyskiwania danych o ich pracy. Taką wizję ewaluacji zanegował nieco więcej niż co dwudziesty badany.

Całościowa ocena ewaluacji zewnętrznej nie ma związku ($p > 0,05$) z wielkością szkoły ani funkcją respondenta. Widać za to istotne ($p < 0,05$) zmiany w czasie – z roku na rok zwiększa się liczba nauczycieli i dyrektorów kwestionujących ideę ewaluacji – od 5,8% w 2012 do 6,7% w 2014 roku. Cały czas pozostają oni jednak w znaczącej mniejszości: w okresie od stycznia do sierpnia 2014 roku negatywnie o ewaluacji wypowiedział się niespełna co piętnasty respondent.

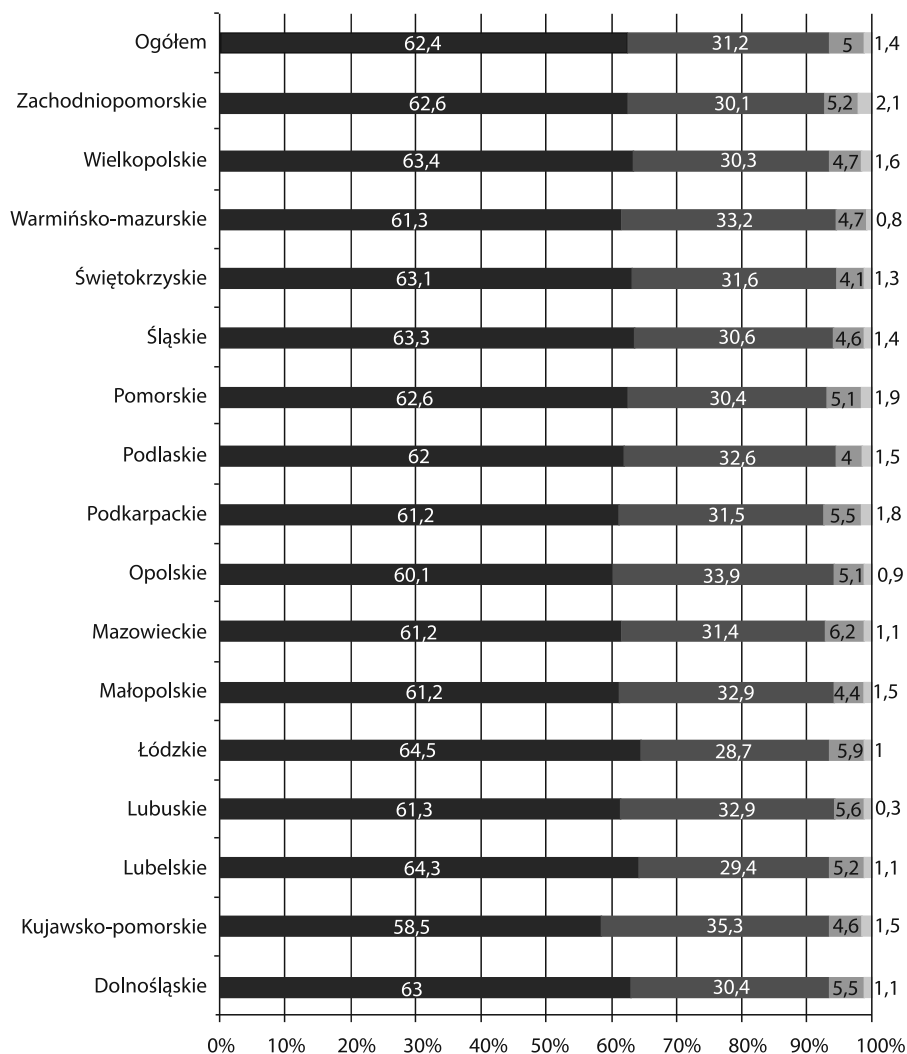


Wykres 2. Ocena ewaluacji zewnętrznej w przekroju przez lata (n = 23 258)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

Ocena ewaluacji zależy również od lokalizacji szkoły lub placówki. Różnice pomiędzy województwami są istotne statystycznie ($p < 0,05$). Najwięcej negatywnych ocen sformułowali nauczyciele i dyrektorzy z województwa mazowieckiego (w sumie 7,31%), następnie podkarpackiego i zachodniopomorskiego (po 7,29%). Najrzadziej sensowność prowadzenia ewaluacji podważali badani z województw: świętokrzyskiego (5,3%), podlaskiego (5,4%) oraz warmińsko-mazurskiego (5,5%).

- ma sens i stanowi wsparcie naszej pracy dzięki dostarczaniu wiarygodnych informacji o szkole/placówce
- mogłaby być przydatna, ale jeszcze trzeba popracować nad procedurami i narzędziami
- jej przydatność jest wątpliwa, a stanowi spore obciążenie dla szkoły i nauczycieli
- jest bezużyteczna i nie widzę sensu w jej kontynuowaniu



Wykres 3. Ocena ewaluacji zewnętrznej w przekroju przez województwa (n = 23 258)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

Zasadność prowadzenia ewaluacji częściej kwestionują pracownicy szkół ponadgimnazjalnych. Odsetek nauczycieli i dyrektorów nastawionych negatywnie do tego badania rośnie od 6,1% w szkołach podstawowych, 6,2% w gimnazjach po 7,1% w technikach i 7,5% w liceach ogólnokształcących. Jeśli ograniczyć analizę do wypowiedzi dyrektorów i dołączyć inne typy placówek, tak aby uzyskać obraz odpowiadający proporcjami liczbie ewaluacji, okazuje się, że najwyższy poziom odrzucenia ewaluacji zewnętrznej w obecnej formie można zaobserwować w placówkach reprezentujących mniej liczne typy i w związku z tym rzadziej badane. I tak w ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych poziom akceptacji spada do 85,7% (informacji zwrotnej udzieliła około jedna czwarta ewaluowanych OREW-ów), 87,5% wśród dyrektorów bibliotek pedagogicznych (biblioteki miały dość wysoki poziom zwrotów ankiet ewaluacyjnych, na poziomie 41%). W specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych akceptacja ewaluacji zewnętrznej wzrasta już powyżej 90%. Wśród placówek licznie reprezentowanych w próbie utrzymuje się, opisywany wyżej, rozdzźwięk pomiędzy szkołami i placówkami ponadgimnazjalnymi a tymi na niższych etapach edukacyjnych. Ewaluację zewnętrzną akceptuje 93,2% dyrektorów przedszkoli, 93,9% szkół podstawowych i 94,3% gimnazjów. W technikach odsetek ten spada do 92,1%, zaś w liceach ogólnokształcących do 91,7%.

Jeśli popatrzeć na profile kolumnowe, można zwrócić uwagę na istotnie ($p < 0,05$) częstsze skrajne wskazania na bezużyteczność ewaluacji wśród dyrektorów SOSW i liceów. Na bezużyteczność istotnie rzadziej ($p < 0,05$) wskazywali dyrektorzy gimnazjów.

Tabela 1. Ocena ewaluacji zewnętrznej w przekroju przez typy placówek. Z tabeli wyłączono najmniej licznie reprezentowane typy z uwagi na ochronę placówek przed identyfikacją

		Ewaluacja zewnętrzna w formie, jaką właśnie poznałem/ poznałam				Ogółem
		ma sens i stanowi wsparcie naszej pracy dzięki dostarczaniu wiarygodnych informacji o szkole/placówce	mogłaby być przydatna, ale trzeba jeszcze popracować nad procedurami i narzędziami	niekoniecznie jest przydatna, a stanowi spore obciążenie dla szkoły i nauczycieli	jest bezużyteczna i nie widzę sensu w jej kontynuowaniu	
Biblioteka pedagogiczna	n	9	5	2	0	16
	%	56,3	31,3	12,5	0,0	100,0
Bursa	n	11	6	0	0	17
	%	64,7	35,3	0,0	0,0	100,0
Gimnazjum	n	881	443	69	11	1404
	%	62,7	31,6	4,9	0,8	100,0

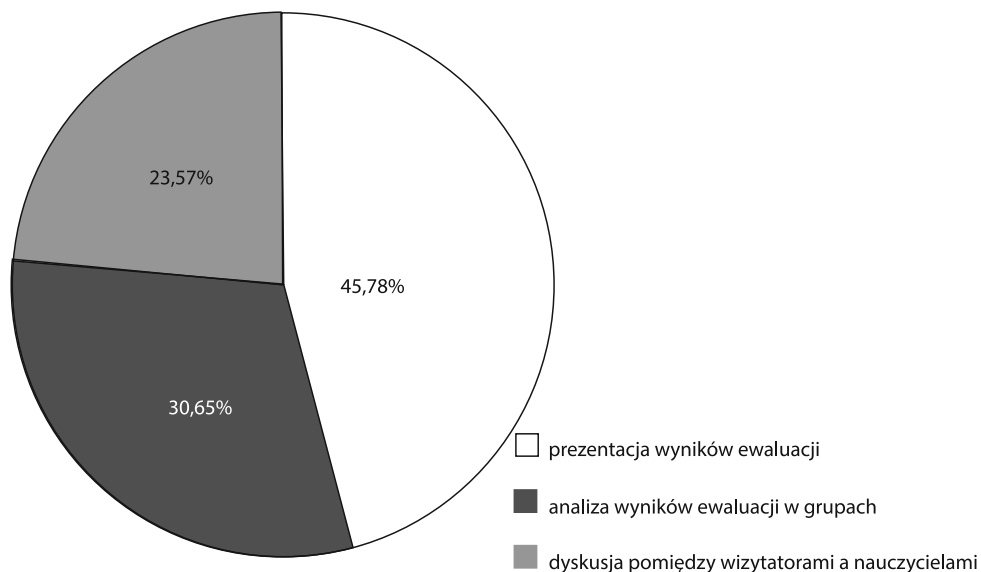
		Ewaluacja zewnętrzna w formie, jaką właśnie poznałem/ poznałam				Ogółem
		ma sens i stanowi wsparcie naszej pracy dzięki dostarczaniu wiarygodnych informacji o szkole/ placówce	mogłaby być przydatna, ale trzeba jeszcze popracować nad procedurami i narzędziami	niekoniecz- nie jest przy- datna, a sta- nowi spore obciążenie dla szkoły i nauczycieli	jest bezuży- teczna i nie widzę sensu w jej kontynu- owaniu	
Liceum ogólnokształcące	n	270	151	26	12	459
	%	58,8	32,9	5,7	2,6	100,0
Młodzieżowy dom kultury	n	9	7	1	0	17
	%	52,9	41,2	5,9	0,0	100,0
Ośrodek rewalidacyjno-wychowawczy	n	4	2	1	0	7
	%	57,1	28,6	14,3	0,0	100,0
Placówka doskonalenia nauczycieli	n	14	8	2	0	24
	%	58,3	33,3	8,3	0,0	100,0
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna	n	94	37	6	2	139
	%	67,6	26,6	4,3	1,4	100,0
Przedszkole	n	1064	495	86	28	1673
	%	63,6	29,6	5,1	1,7	100,0
Punkt przedszkolny	n	20	12	1	0	33
	%	60,6	36,4	3,0	0,0	100,0
Specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy	n	7	3	0	1	11
	%	63,6	27,3	0,0	9,1	100,0
Szkoła podstawowa	n	1468	776	111	35	2390
	%	61,4	32,5	4,6	1,5	100,0
Szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	n	20	7	0	1	28
	%	71,4	25,0	0,0	3,6	100,0
Technikum	n	210	126	24	5	365
	%	57,5	34,5	6,6	1,4	100,0
Zasadnicza szkoła zawodowa	n	128	76	4	2	210
	%	61,0	36,2	1,9	1,0	100,0

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

Można zatem stwierdzić, że widoczny w porównaniach pomiędzy kolejnymi latami nieznaczny przyrost liczby niezadowolonych nauczycieli i dyrektorów jest wynikiem poszerzania działań ewaluacyjnych na kolejne typy placówek, gdzie system jeszcze nie zdążył okrzepnąć. Widać też utrzymującą się grupę niezadowolonych pracowników szkół ponadgimnazjalnych – tu zrozumienie przyczyn odrzucenia ewaluacji przez niemal co dziesiątego respondenta wydaje się, przynajmniej z punktu widzenia podnoszenia jakości ewaluacji zewnętrznej, kluczowe.

Dobrym podsumowaniem postrzegania ewaluacji zewnętrznej jest ocena ważności elementów zamykających proces ewaluacji. Wyróżniliśmy trzy takie składowe: prezentację wyników przed radą pedagogiczną, pracę nauczycieli nad wnioskami sformułowanymi przez wizytatorów i wreszcie dyskusję z wizytatorami nad wynikami. Każdy z tych elementów wiąże się z inną wartością, a pośrednio z inną generacją ewaluacji³. Prezentacja wyników to składowa najbardziej tradycyjna, odpowiadająca ewaluacji sumatywnej. Ewaluatorzy jedynie prezentują wyniki, analogicznie do nauczyciela ogłaszającego wyniki sprawdzianu. Warsztatowa praca nad wynikami, prowadząca do autonomicznego ustalenia celów, i sposób ich osiągnięcia to elementy formatywne. Dzięki tym działaniom ewaluacja ma szansę wpłynąć na autonomiczne, podmiotowe zmiany w funkcjonowaniu szkoły. Wreszcie dyskusja z wizytatorami, której celem jest osiągnięcie konsensusu co do ostatecznych wniosków zawartych

Która część spotkania poświęconego prezentacji raportu była dla Pana/Pani najważniejsza?



Wykres 4. Ocena składowych podsumowania ewaluacji zewnętrznej (n = 23 571)

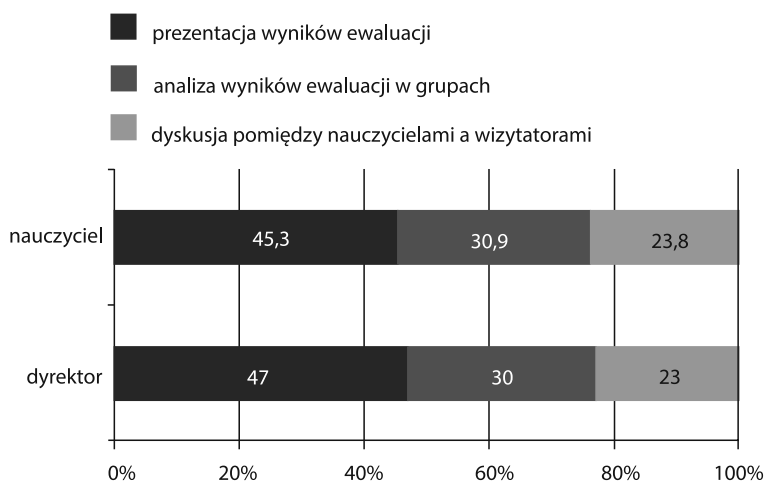
Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

³ Por. E. Guba, Y. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park–London–New Delhi 1989.

w raporcie, to wdrożenie ewaluacji dialogicznej – możliwość dyskusji daje głos i podmiotowość nauczycielom.

Z punktu widzenia ewolucji ewaluacji rozczarującym wnioskiem jest wyraźna dominacja pierwszego elementu, odpowiadającego ewaluacji sumatywnej. Dla blisko 46% nauczycieli i dyrektorów prezentacja danych to właśnie jest najważniejszy moment. Niespełna 31% wskazało na pracę w grupach nad wynikami, najrzadziej (mniej niż jedna czwarta wskazań) odnoszono się do dyskusji. Rozkład dość dobrze pokazuje hierarchię ważności wartości ewaluacji zewnętrznej: podsumowanie jest niemal dwa razy częściej wskazywane niż dialog. Szkoły mocniej nastawiają się na wystawienie cenzurki niż możliwość merytorycznej dyskusji o swojej pracy.

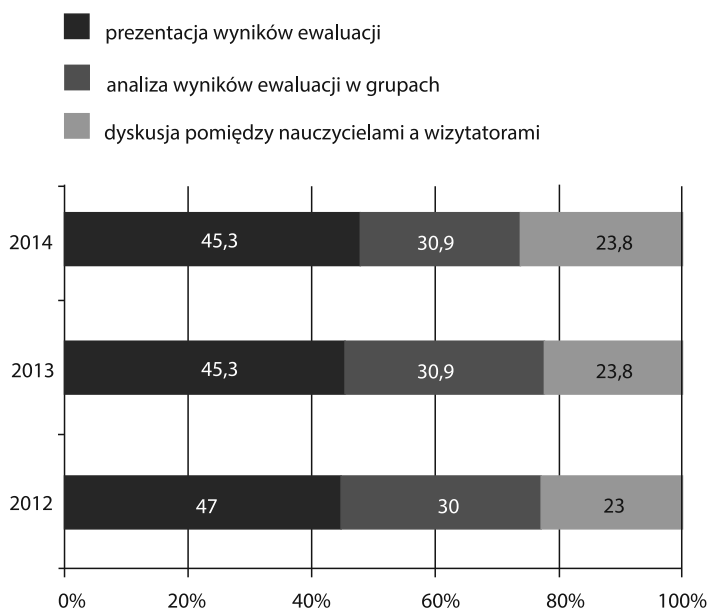
Warto zauważyć, że ocena składowych podsumowania ewaluacji istotnie ($p = 0,05$) wiąże się ze stanowiskiem respondenta. Różnica sprowadza się właściwie do większego nacisku na prezentację wyników kładzionego przez dyrektorów niż nauczycieli. Dyrektorzy wskazywali na ten element jako najważniejszy o 1,7 punktu procentowego częściej niż nauczyciele. To zróżnicowanie nie powinno być zaskakujące – kadra kierownicza jest najbardziej zainteresowana ogólnym obrazem, w przeciwieństwie do nauczycieli, postrzegających, jak podpowiada intuicja, bardziej partykularne i szczegółowe elementy pracy szkoły.



Wykres 5. Ocena składowych podsumowania ewaluacji zewnętrznej w przekroju przez funkcję respondenta (n = 23 571)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

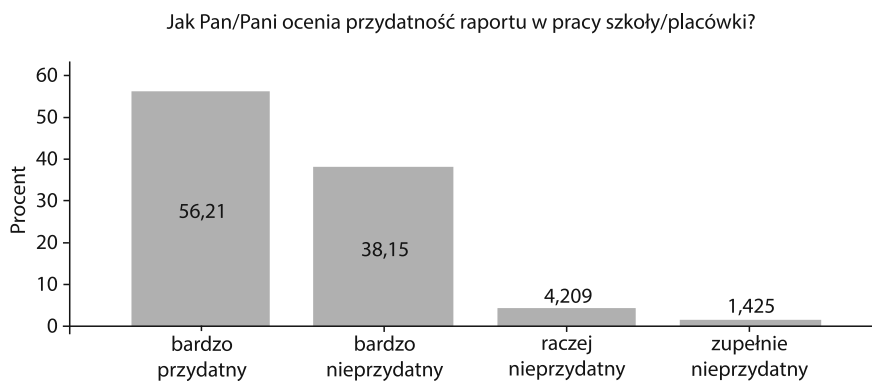
Widać również istotne ($p < 0,05$) zmiany preferencji w czasie. Rośnie waga elementu sumatywnego (z 45% w 2012 do prawie 47% w 2014 roku), a równocześnie spada rola elementu formatywnego (z 32% do mniej niż 29%). Trend ten należy uznać za wysoce niepokojący – w miarę dojrzewania systemu część jego beneficjentów odwraca się od flagowych wartości ewaluacji.



Wykres 6. Ocena składowych podsumowania ewaluacji zewnętrznej w przekroju w czasie (n = 23 571)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

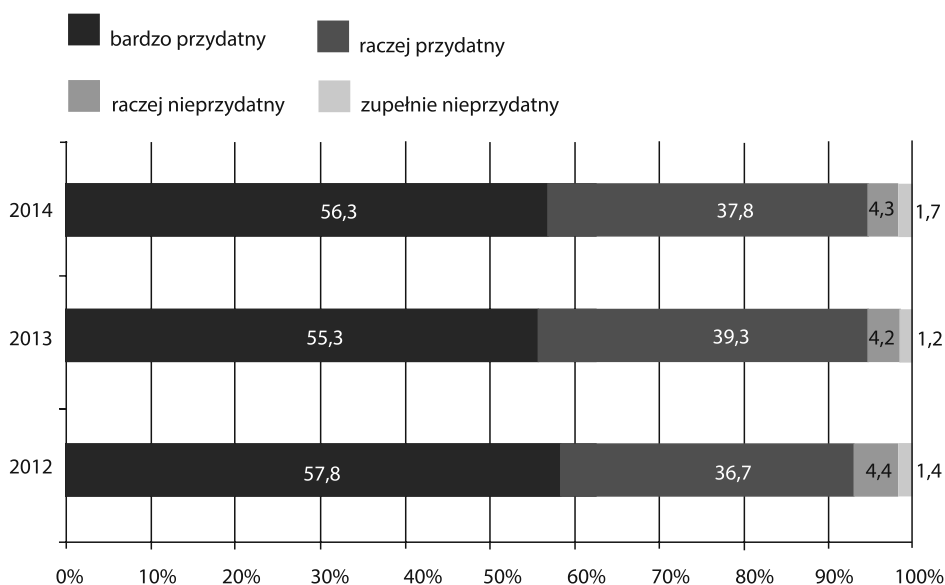
Na koniec przyjrzymy się temu, jak badani oceniają przydatność raportu z ewaluacji. Zdecydowana większość (94,4%) nauczycieli i dyrektorów, którzy wypełnili ankiety poewaluacyjne, wskazała, że raport jest przydatny w pracy szkoły lub placówki. Odpowiedź „bardzo przydatny” jest najczęściej wybieraną wartością (56,2% ogółu ważnych wskazań).



Wykres 7. Ocena przydatności raportu w pracy szkoły lub placówki (n = 23 162)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

Ocena przydatności raportu zmienia się istotnie ($p < 0,05$) z roku na rok. Analiza profili kolumn⁴ pokazuje, że w roku 2012 w porównaniu z kolejnymi latami istotnie więcej osób wskazywało na skrajnie pozytywną ocenę ($p < 0,05$), z kolei rok później ta sama kategoria jest istotnie niedoreprezentowana. Może to wynikać z wprowadzanej w tym czasie zmiany formy raportu. O korekcie ocen świadczy fakt, że w 2013 roku widać istotny ($p < 0,05$) przyrost w kategorii „raczej przydatny”, ale też statystycznie ważny ($p < 0,05$) spadek w skrajnej kategorii „zupełnie nieprzydatny”. Ta ostatnia kategoria znacznie wzrasta w roku 2014.



Wykres 8. Ocena przydatności raportu a rok prowadzenia ewaluacji zewnętrznej (n = 23 063)

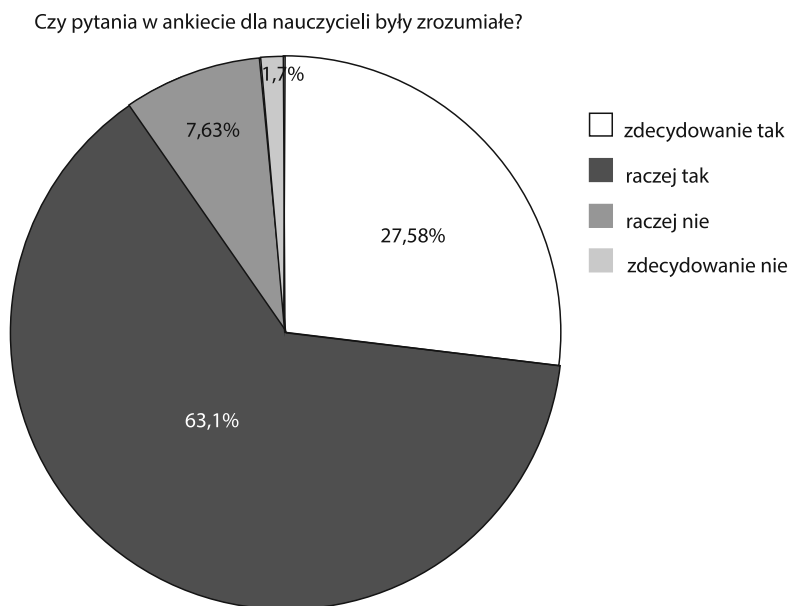
Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

Co ważne, opinie dyrektorów i nauczycieli nie są zróżnicowane, a zatem wskazywana wyżej przydatność raportu w pracy placówki jest dostrzegana zarówno z poziomu kadry kierowniczej, jak i pedagogów.

⁴ Za pomocą skorygowanych reszt standaryzowanych.

PRZEBIEG EWALUACJI

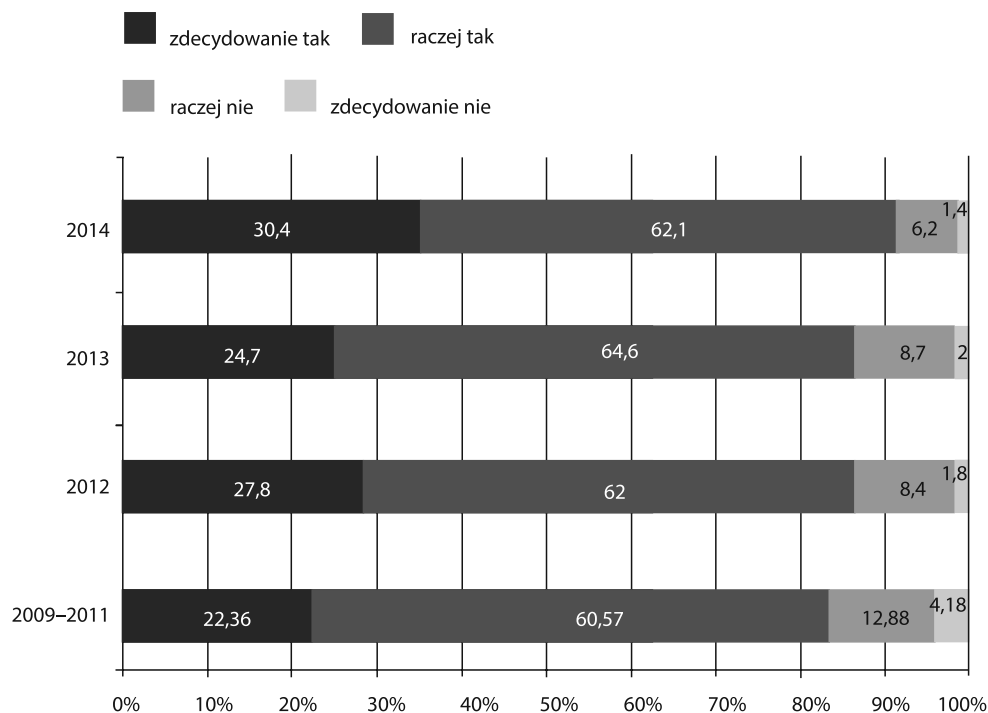
Więcej niż dziewięciu na dziesięciu nauczycieli (90,7%), którzy wypełnili ankiety poewalucyjne, uznało pytania z przeznaczonej dla nich ankiety za zrozumiałe. Jest to istotne, gdyż język narzędzi jest najczęściej wskazywanym problemem, na przykład przez wizytatorów prowadzących ewaluację.



Wykres 9. Zrozumiałość pytań w ankiecie dla nauczycieli (n = 16 603)

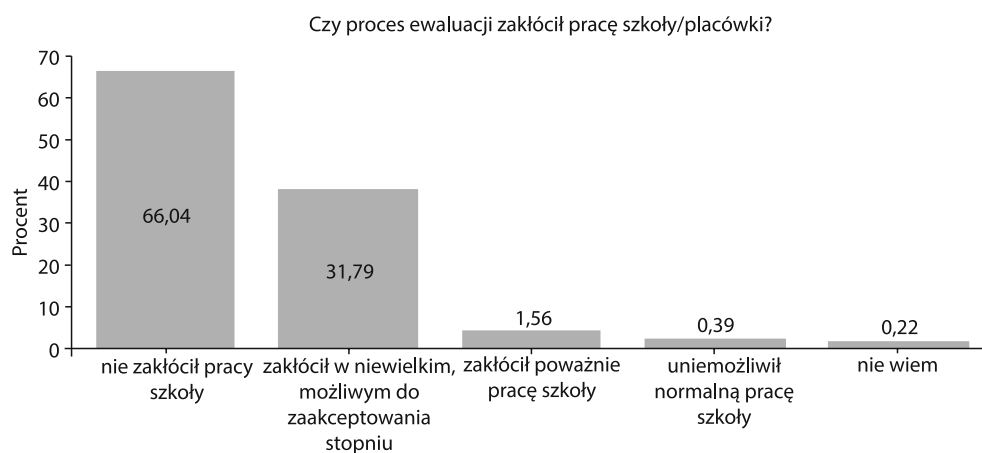
Źródło: ankiety poewalucyjne dla nauczycieli.

Nauczyciele dostrzegają poprawę jakości narzędzi ewaluacji zewnętrznej. Jeśli porównać rozkłady odpowiedzi z kolejnych lat, widać istotną ($p < 0,05$) zmianę. W latach 2009–2011 pytania w ankiecie nauczycielskiej były zrozumiałe dla niespełna 83% respondentów. Z uwagi na to, że dane te obejmują również wypowiedzi dyrektorów, którzy nie wypełniają sami ankiety i opierają się na opiniach nauczycieli, można podejrzewać pewne przeszacowanie wskazań na niezrozumiałość. Począwszy od 2012 roku, odsetek osób (teraz już wyłącznie nauczycieli), które miały problem ze zrozumiałością pytań, wyraźnie maleje i utrzymuje się w okolicach jednej dziesiątej próby. W 2014 roku (dane do końca sierpnia) spada do 7,5%.



Wykres 10. Zrozumiałość pytań w przekroju czasowym. Dane za lata 2009–2011 obejmują wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów, późniejsze wyłącznie nauczycieli ($n_{(2009-2011)} = 9151$, $n_{(2012-2014)} = 16\,532$)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.



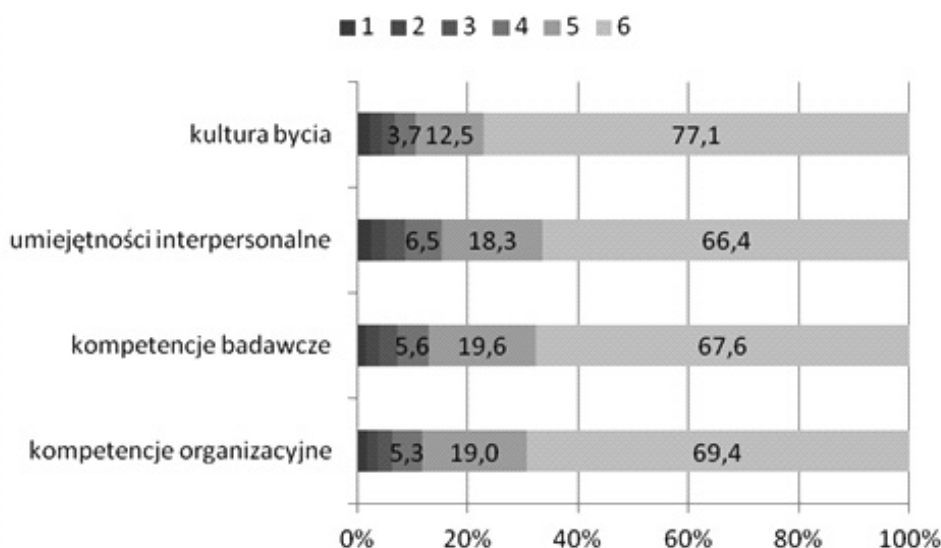
Wykres 11. Wpływ ewaluacji zewnętrznej na funkcjonowanie szkoły lub placówki ($n = 23\,708$)

Źródło: ankiety poewaluacyjne dla dyrektorów i nauczycieli.

W opinii zdecydowanej większości badanych (blisko 98% wypowiedzi) ewaluacja zewnętrzna nie zakłóca lub zaburza w niewielkim stopniu pracę szkoły. Rozkład praktycznie nie zmienia się z roku na rok – a zatem oddziaływanie ewaluacji zewnętrznej na funkcjonowanie szkoły jest niezależne od zmian w procedurach badawczych wprowadzanych w tym czasie. Nie wystąpiły istotne ($p < 0,05$) różnice pomiędzy województwami ani typami szkół. Rozkład odpowiedzi jest niezależny ($p < 0,05$) od wielkości szkoły, placówki małe nie odbiegają w swojej ocenie tego procesu od placówek dużych, z licznymi radami pedagogicznymi.

Wizytatorzy do spraw ewaluacji – kompetencje i postawy

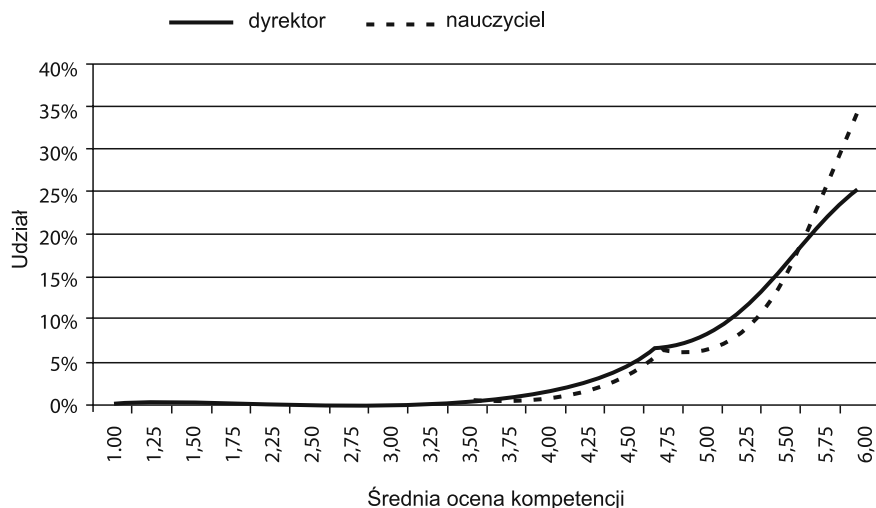
Oceny kompetencji wizytatorów są bardzo wysokie. We wszystkich wymiarach najczęściej wybieraną notą jest szkolna „szóstka”, a suma wskazań na oceny: „dobrą”, „bardzo dobrą” i „celującą” wynosi co najmniej 91%. Najwyżej oceniono merytoryczną stronę przygotowania wizytatorów – umiejętności organizacyjne zebrały 93,6%, a badawcze 92,7% ocen „cztery” i wyżej. Nieznacznie słabiej wypadły kompetencje społeczne – kultura bycia (93,3%) oraz umiejętności interpersonalne (91,3%). W przypadku kultury bycia można zauważyć nieco większą polaryzację opinii niż przy pozostałych wskaźnikach.



Wykres 12. Ocena kompetencji wizytatorów do spraw ewaluacji. Cyfra 1 oznacza ocenę skrajnie niską, 6 – wysoką (liczba odpowiedzi dla kolejnych wskaźników: 16 770, 16 322, 16 048, 18 597)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

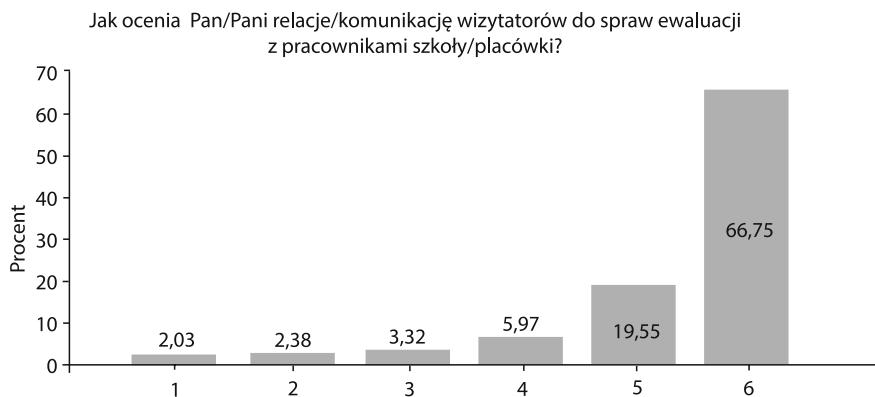
Wszystkie wskaźniki istotnie ($p < 0,05$) różnicują się w zależności od funkcji respondenta. Nauczyciele częściej niż dyrektorzy wskazują na skrajnie niskie oceny (1 i 2), a także rzadziej wybierają ocenę najwyższą (6).



Wykres 13. Średnia z ocen kompetencji a funkcja respondenta

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

W zakresie postaw przyjrzymy się dwóm wartościom – dialogiczności i bezstronności. Nauczyciele i dyrektorzy wysoko ocenili umiejętność dbania o relacje i komunikację. Najczęściej wskazywaną oceną, wybraną przez dwie trzecie respondentów

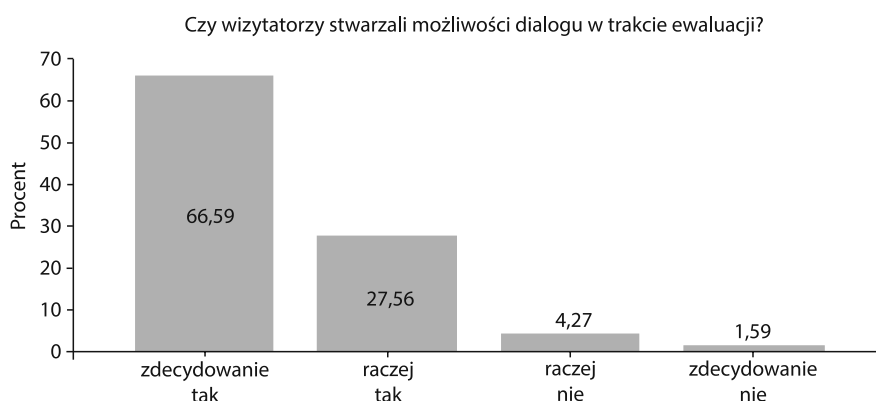


Wykres 14. Ocena komunikacji wizytatorów z pracownikami szkoły (n = 23 672)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

(66,8%), była nota najwyższa, w sumie na wartości powyżej czterech wskazało 92,3% badanych. Odpowiedzi nie mają związku ($p > 0,05$) z funkcją respondenta ani województwem, w którym znajduje się szkoła lub placówka.

Kolejny wskaźnik pokazuje wysoki poziom dialogiczności w postawach wizytatorów. Ponad 94% badanych wskazało, że wizytatorzy stwarzali w trakcie ewaluacji możliwości dialogu.



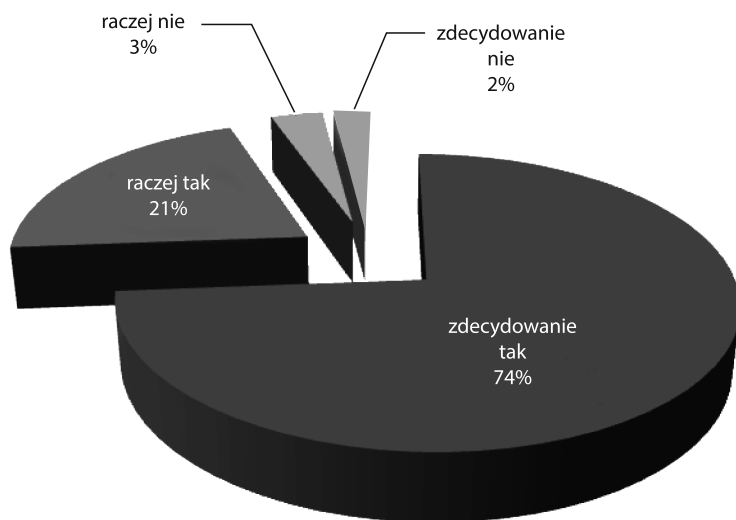
Wykres 15. Ocena możliwości podejmowania dialogu w ewaluacji ($n = 11\,456$)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

Podobnie jak poprzednio, rozkład odpowiedzi nie ma istotnego ($p > 0,05$) związku z funkcją ani województwem.

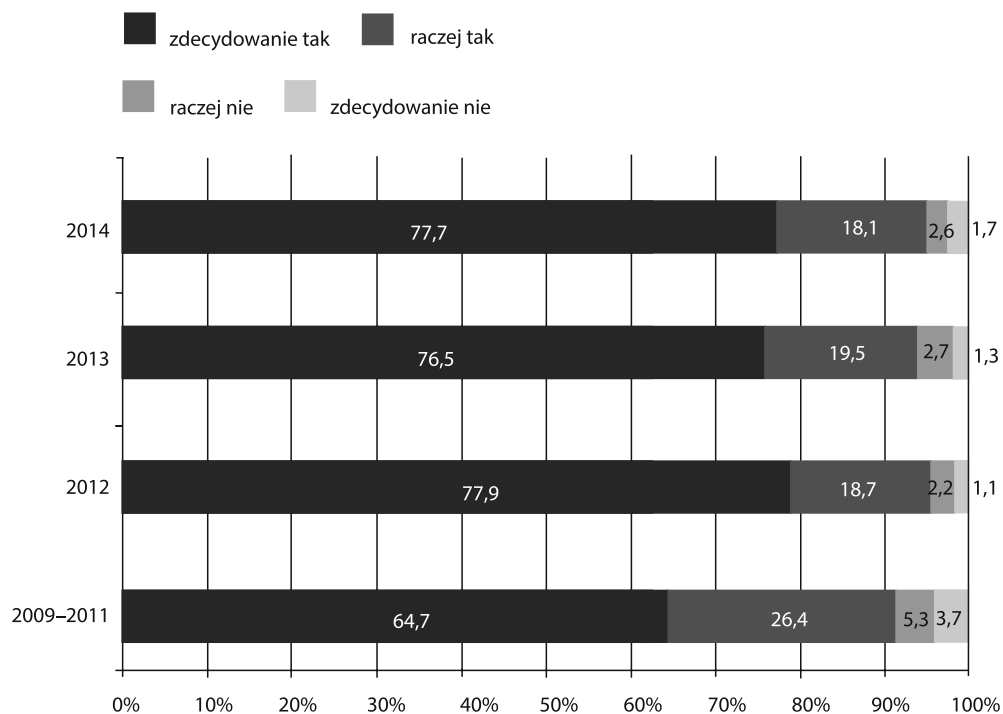
Kolejną analizowaną wartością jest bezstronność badacza. Niewątpliwie zdecydowana większość wizytatorów dochowuje zasady obiektywizmu: na jego brak wskazał co dwudziesty respondent ze szkół, w których na przestrzeni lat 2009–2014 prowadzona była ewaluacja zewnętrzna.

Postrzeżenie bezstronności wizytatorów nie ma związku z funkcją respondenta ($p > 0,05$). Widać natomiast interesujące i istotne statystycznie ($p < 0,05$) zmiany w czasie. W okresie do końca 2011 roku na brak obiektywizmu wskazywał niemalże co dziesiąty badany (9%), rok później udział ten spadł prawie trzykrotnie (do 3,4%), by w roku kolejnym ustabilizować się nieco powyżej 4%. Co ciekawe, zniknęły też różnice regionalne, widoczne w pierwszym okresie prowadzenia ewaluacji. Do roku 2011 odsetek wskazań na brak bezstronności potrafił różnić się pomiędzy województwami aż dwunastokrotnie. W województwie dolnośląskim wyniósł 24%, w mazowieckim 22%, a w łódzkim i zachodniopomorskim 2%. Z czasem jednak różnice zaczęły się zacierać i obecnie nie przekraczają 2 punktów procentowych. Można postawić hipotezę, że widoczny w wypowiedzi części respondentów w pierwszym okresie prowadzenia ewaluacji brak obiektywizmu ewaluatorów mógł być pochodną reakcji szkół na reformę nadzoru i związanych z tym obaw, a nie postaw wizytatorów.



Wykres 16. Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji byli bezstronni? (n = 31 977)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów (dane za lata 2009–2014).

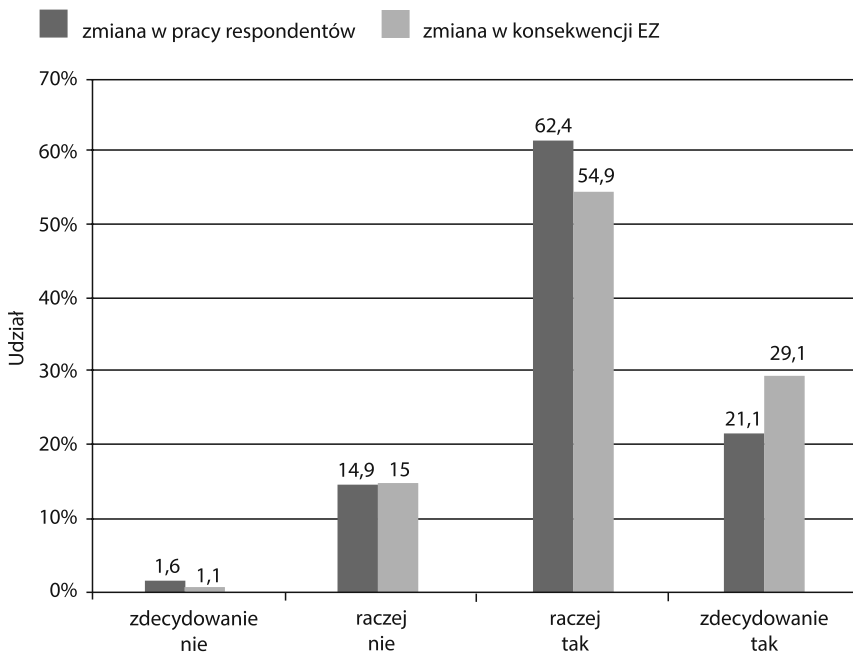


Wykres 17. Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji byli bezstronni? (n = 31 977)

Źródło: ankiety poewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów (dane za lata 2009–2014).

EWALUACJA PÓŁ ROKU PÓŹNIEJ

Patrząc na deklaracje badanych, można skonstatować, że ewaluacja pociąga za sobą zmianę. Ponad 83% respondentów wskazuje, że po ewaluacji doszło do zmiany bezpośrednio w ich pracy, zaś 84%, że zauważa zmiany zaszłe na skutek ewaluacji zewnętrznej. Co ciekawe, badani, odnosząc się do ogólnych zmian zachodzących w konsekwencji ewaluacji zewnętrznej, o 8 punktów procentowych częściej wskazują na skrajną odpowiedź „zdecydowanie tak” niż wtedy, gdy odnoszą się do własnej pracy. Może to oznaczać, że zmiana wynikająca z ewaluacji jest bardziej widoczna z perspektywy szkoły jako całości niż pracy pojedynczych nauczycieli. Sama deklaracja zmiany nie jest też równoznaczna z jej istotnym jakościowym wpływem na funkcjonowanie szkoły.

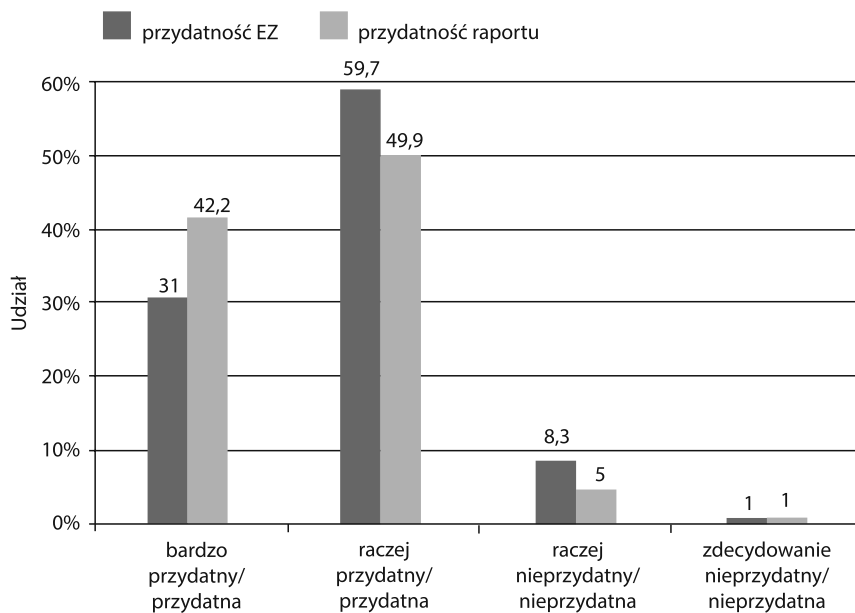


Wykres 18. Zmiana w konsekwencji ewaluacji zewnętrznej (n = 4700⁵)

Źródło: ankiety postewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

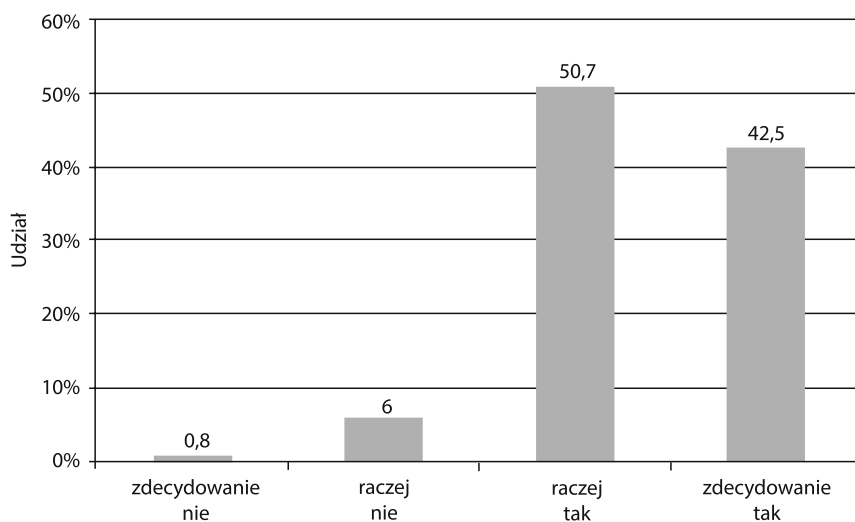
Niemniej warto zauważyć, że dla więcej niż dziewięciu na dziesięciu respondentów ewaluacja zewnętrzna jako całość, podobnie jak i raport, okazała się przydatna. Jedynie co setny badany uznał ją za zdecydowanie nieprzydatną.

⁵ Respondenci odpowiadali na dwa pytania: „Czy coś się zmieniło w Pana/Pani pracy po ewaluacji?” i „Czy zauważa Pan/Pani jakąś zmianę, która jest wynikiem ewaluacji zewnętrznej?”.



Wykres 19. Ocena przydatności ewaluacji zewnętrznej oraz raportu z ewaluacji (n = 4666)

Źródło: ankiety postewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.



Wykres 20. Czy ewaluacja zewnętrzna służy rozwojowi szkoły? (n = 4666)

Źródło: ankiety postewaluacyjne nauczycieli i dyrektorów.

W sumie ponad 93% badanych uważa, że ewaluacja służy rozwojowi szkoły. Warto zauważyć, że deklaracja ta jest nieco częstsza (1 punkt procentowy) niż odsetek nauczycieli i dyrektorów postrzegających raport jako przydatny i niemal 3 punkty procentowe częstsza niż łączna liczba badanych pozytywnie oceniających ewaluację zewnętrzną. Różnica jest jeszcze bardziej wyraźna, kiedy odniesiemy się do wprowadzania zmian. Rozbieżności te mogą wskazywać na fasadowość deklaracji bądź odniesienie jej nie do własnego doświadczenia, ale uogólnionego obrazu szkoły.

PODSUMOWANIE

Wnioski wynikające z przedstawionej powyżej analizy mają dość istotne ograniczenia wynikające z niereprezentatywności próby. Z jednej strony rosnący odsetek szkół i placówek, które decydują się na udzielenie informacji zwrotnej, sięgający obecnie dwóch trzecich prowadzonych ewaluacji, jest optymistycznym sygnałem, niemniej nadal pozostaje pytanie, jaka jest opinia pozostałej jednej trzeciej.

Na podstawie zgromadzonych danych można jednoznacznie stwierdzić, że zarówno sama ewaluacja, jak i praca wizytatorów są oceniane bardzo dobrze. Niezależnie od tego, że ogólne postrzeganie ewaluacji zewnętrznej jest pozytywne, warto zwrócić uwagę na rosnący z roku na rok (choć niewielki) odsetek niezadowolonych, istotne różnice pomiędzy województwami, a także większą liczbę negatywnych ocen wśród dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych i mniej licznie reprezentowanych typów placówek rzadziej poddawanych ewaluacji.

Dla nauczycieli i dyrektorów, a szczególnie dla tych drugich, najważniejszym elementem ewaluacji zewnętrznej jest komponent sumatywny, najmniej ważnym dialogiczny. Waga elementu podsumowującego rośnie z roku na rok, odbierając głosy aspektom formatywnym. Niemniej niemal wszyscy respondenci (19 na 20 osób) uznali raport za przydatny. Badani dostrzegają też stopniową poprawę jakości narzędzi ewaluacji – odsetek ocen krytycznych spada z roku na rok, przeciętnie uwagi do zrozumiałości narzędzi zgłasza mniej więcej jedna dziesiąta respondentów.

Ewaluacja zewnętrzna nie jest postrzegana jako proces zaburzający pracę szkoły lub placówki – wskazało na to 98% badanych. Na tę ocenę nie ma wpływu wielkość miejscowości ani zmiany wprowadzane w procedurach badawczych. Te ostatnie są, jak się zdaje, przede wszystkim widoczne z perspektywy wizytatorów do spraw ewaluacji.

Dyrektorzy i nauczyciele, choć ci ostatni są nieco surowsi, bardzo wysoko ocenili kompetencje badawcze, merytoryczne i postawę (dialogiczność i bezstronność) wizytatorów, którzy – jako grupa zawodowa – są z roku na rok oceniani coraz lepiej.

Z perspektywy pół roku od zakończenia ewaluacji dla więcej niż dziewięciu na dziesięciu respondentów okazała się ona przydatna. Jedynie co setny badany uznał ją za zdecydowanie nieprzydatną.

CZEŚĆ II

EWALUACJA W OŚWIACIE. WYMAGANIA PAŃSTWA WOBEC SZKÓŁ I PLACÓWEK

WYMAGANIA PAŃSTWA WOBEC SZKÓŁ I PLACÓWEK

Wymagania określone dla szkół i placówek w załączniku do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324, z późn. zm.) oraz rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560)¹.

1. Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów.
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.
3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.
4. Uczniowie są aktywni.
5. Respektowane są normy społeczne.
6. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.
7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.
8. Promowana jest wartość edukacji.
9. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.
10. Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju.
11. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.
12. Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi.

¹ W trakcie procesu wydawniczego książki weszła w życie nowelizacja wymagań – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2015 r., poz. 1214).

DOROTA KULESZA

ELEMENTARZ TWÓRCZEGO ŻYCIA – O KONCEPCJI PRACY SZKOŁY

Twórcza szkoła to taka szkoła, w której w sposób celowy i systematyczny (nie od święta i nie raz do roku) budzi się, wspiera i rozwija zdolności myślenia i działania twórczego. To taka szkoła, w której twórczy nauczyciele nauczają w twórczy sposób!

K.J. Szmidt

Abstrakt:

Elementarz twórczego życia opisuje filozofię koncepcji pracy szkoły w Gimnazjum Niepublicznym im. ks. Jana Twardowskiego w Zabierzowie Bocheńskim (gmina Niepołomice). Koncepcja ta opiera się na założeniach psychopedagogiki kreatywności. Autorka artykułu przedstawia kolejne etapy wdrażania koncepcji pracy gimnazjum, odwołując się do kilkunastu zasad dotyczących kształtowania postawy twórczej opisanych przez prof. K.J. Szmidta, autora wielu prac z zakresu psychopedagogiki kreatywności. Jednym z działań koncepcji pracy szkoły jest autorski projekt, mający już trzynastą edycję, Szkolna Liga Twórczości. Ten międzyklasowy turniej kreatywności, trwający cały rok szkolny, stawia przed uczniami zadania, których rozwiązanie wymaga od nich umiejętności pracy w grupie, negocjacji, otwartości na pomysły innych, kształtuje umiejętności kluczowe i promuje mądrą, twórczą zabawę.

PATRZ – PYTAJ – SŁUCHAJ

Początek działalności szkoły, w której do dnia dzisiejszego pracuję, jest nierozwalnie związany z wprowadzeniem do szkolnego planu nauczania **lekcji twórczości**. Tak naprawdę – patrząc na to wydarzenie z perspektywy już czternastu lat – nie bardzo wiadomo było, czego można się spodziewać po tych zajęciach i dlaczego dyrektorka szkoły (czyli ja) tak bardzo się przy nich upiera. Będąc świeżo upieczonym dyrektorem nowo powstałego gimnazjum, pomyślałam sobie wtedy, że taka okazja może się już nie powtórzyć i jeśli można zaproponować uczniom coś rozwojowego, a może nawet nowatorskiego, to niech to będzie pedagogika twórczości, stawiająca sobie za cel „ge-

nerowanie wiedzy z zakresu wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych do twórczości oraz pomocy jednostkom i grupom w tworzeniu, a także rozwoju postawy twórczej”¹.

Dzisiaj, po kilku latach „pracy” z wymaganiami stawianymi przez państwo szkołom i placówkom, jasne jest, że pojawiła się wtedy myśl, by nowo powstałą szkołę związać z konkretną ideą, modelem pedagogicznym, czyli mówiąc najprościej, stworzyć wyrazistą koncepcję jej pracy. Koncepcję mówiącą czytelnym językiem o tym, co będzie spajać filozofię nauczania, sprawy organizacyjne i budowanie klimatu placówki. Pozornie zadanie wydawało się proste do wdrożenia, bo łatwiej budować od podstaw, na dodatek podstaw sprecyzowanych. Z drugiej strony propozycja takiego profilu szkoły była bardzo osobista, wynikająca z przeświadczenia, że pedagogika kreatywności jest wartościowa dla uczniów.

Od dwóch lat byłam zarażona „wirusem” twórczego podejścia do nauczania i po skończonym kursie pedagogiki twórczości, a także po akceptacji organu prowadzącego zaczęłam prowadzenie lekcji twórczości w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w klasach pierwszych i jednej godziny tygodniowo w klasach drugich. Tak jest po dzień dzisiejszy. Początkowo pracowałam według programu *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości* A. Borzęckiego, K. Okraszewskiego, B. Rakowieckiej, K.J. Szmida², by ostatecznie wypracować własny. Proces edukacyjny to z jednej strony zapoznavanie dziecka z czynnościami algorytmicznymi i wypracowanie czynności rutynowych, niezbędnych w rozwiązywaniu problemów zamkniętych. Z drugiej strony, podkreślanej przez psychologów i pedagogów, uczenie powinno przygotowywać do radzenia sobie w sytuacjach nowych, z wieloma możliwymi rozwiązaniami, ponieważ to właśnie takie sytuacje stają przed nami w każdym momencie naszego życia, ale i we właściwie pojmowanym procesie edukacji. Tylko edukacja zawierająca oba te elementy przygotowuje do przyszłości i takie oczekiwania ma obecnie państwo wobec wszystkich szkół w naszym kraju. Osobiście już od czternastu lat podczas zajęć proponuję uczniom ćwiczenia w rozwoju ich kreatywności, treningi myślenia i ekspresji twórczej, uczę komunikacji między ludźmi, pracy w grupach, sztuki dyskusowania, negocjacji, debatowania, technik uczenia się, pracy projektowej. Często śpiewamy, gramy, piszemy, malujemy, wytwarzamy rozmaite dzieła. Ale przede wszystkim, dzięki mądrej zabawie, uczymy się życia. Lekcje twórczości to czas, kiedy nieustannie zadajemy pytania i szukamy na nie odpowiedzi. Przeglądamy się rzeczywistości, często bardzo oczywistej, jaką jest na przykład sala lekcyjna, i próbujemy odnaleźć w niej coś nowego, wyjątkowego, opowiedzieć historię, która stanie się początkiem fascynującego scenariusza filmowego. Uczymy się patrzeć dalej, ostrzej, głębiej, by dostrzegać rzeczy nieoczywiste. Zadajemy sobie często trudne pytania, ale nie boimy się szukać wspólnych odpowiedzi. I przede wszystkim – staramy się uważnie siebie słuchać. Słuchanie to dość poważny problem współczesnych ludzi. Dlaczego mamy się dziwić mło-

¹ K.J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2013, s. 31.

² A. Borzęcki, K. Okraszewski, B. Rakowiecka, K.J. Szmida, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.

dym ludziom, że nie mają nawyku słuchania, jeśli my, dorośli, nie poświęcamy im wystarczająco dużo czasu, by dokończyli – być może nieco przydługie – ale jednak ważne dla nich zdanie? Dlatego też stwarzanie przestrzeni do dyskusji, na którą znajduje się czas, jest jednym z priorytetów nauczania w mojej szkole.

NIE SZUFLADKUJ



Fotografia 1. Szkolna Liga Twórczości, konkurencja „Skarby z naszych pól i ogrodów”, rok szkolny 2012/2013

Źródło: Archiwum szkoły.

Po co nam trenowanie twórczości i czy to w ogóle jest możliwe? Pytania takie stawiają sobie od lat psychologowie i pedagodzy zajmujący się szeroko pojętą dydaktyką twórczości i odpowiadają najczęściej – tak. Pisząc o własnych doświadczeniach związanych z uprawianiem pedagogiki twórczości, skoncentruję się na dwóch stosunkowo najnowszych publikacjach, które mam zawsze pod ręką. Pierwszą z nich jest *Trening twórczości* E. Nęcka³, drugą *Trening kreatywności* K.J. Szmidta⁴. Jak pisze prof. Nęcka: „trenowanie twórczości jest możliwe tylko pod warunkiem, że przedmiot oddziaływań, czyli myślenie i działanie twórcze, potraktujemy tak samo jak każdy inny rodzaj aktywności człowieka. Jeśli możliwe jest ćwiczenie ruchów dowolnych lub pamięci, to dlaczego nie mielibyśmy ćwiczyć myślenia twórczego?”⁵.

³ E. Nęcka, *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.

⁴ K.J. Szmidt, *Trening kreatywności*, Helion, Warszawa 2008.

⁵ E. Nęcka, *op. cit.*, s. 9.

A więc dlaczego nie można trenować twórczości w szkole? Ale jak to zrobić – zapyta ktoś pewnie – kiedy z trudem udaje się pogodzić napięty plan nauczania z możliwościami uczniów? Kiedy, nie wiedząc czemu, szkoły poddane są presji rankingów, walczą o bycie w jakiegokolwiek kategorii najbliższej podium. A to wszystko pochłania tak dużo energii i czasu nauczycielsko-uczniewskiego, że na inne „wygłupy” już ich brakuje. Takie pytania stawiali również goszczący w naszej szkole kilkakrotnie brytyjscy nauczyciele, przedstawiający przygnębiający obraz angielskiej szkoły. Szkoły poddanej prymatowi pomiarów wewnętrznych i zewnętrznych, ocenianych i rankingowanych, co sprawia, że nauczycielowi wiele czasu zajmuje pisemne raportowanie codziennej pracy. Lektura *Treningu kreatywności* pozwala przynajmniej na częściowe rozwianie wątpliwości co do przydatności trenowania twórczości w szkole i stara się przekonać, że nam się to po prostu opłaci. Nam – społeczeństwu XXI wieku.

Wprowadzone do szkolnego planu nauczania lekcje twórczości stały się początkiem myślenia o systemowym zaangażowaniu nie tylko uczniów, ale i nauczycieli do nauczania (do) twórczości i twórczego nauczania. Proces ten tak naprawdę trwa nieustannie od kilkunastu lat z różnym skutkiem. „Nauczanie do twórczości (*teaching for creativity*) to takie nauczanie, które jest nakierowane na rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów do twórczego myślenia i działania. Nauczanie twórczości wyzwala również twórcze nauczanie, ponieważ pobudzanie twórczości uczniów angażuje własne umiejętności twórcze nauczyciela”⁶. Kiedy nauczyciel naucza do twórczości? Wtedy gdy nie ma problemu z przypatrywaniem się zabawie gimnazjalistów, którzy budują swoje dzieła z kasztanów, szyszek, gliny, bo wie, że to nie jest zmarnowany czas. Kiedy tworzy razem z nimi. Gdy nie klasyfikuje, nie ocenia zbyt szybko, nie szufladkuje, nie wydaje pośpiesznych sądów. Na pytanie ucznia często zawiesza głos i mówi: nie wiem, zastanówmy się wspólnie, zobaczmy...

TRAFIAJ W SEDNO

Jednym z ważniejszych wyzwań, jakie zawarto w tzw. charakterystyce wymagania ***Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów***, jest zadbanie, by z koncepcją pracy utożsamiała się społeczność szkolna, a nie tylko na przykład proponujący ją dyrektor. To trudne zadanie, bo związane z myśleniem o wartościach „zaszytych” w koncepcji.

Udało mi się zarazić ideą twórczości swoich współpracowników. Nie wszystkich, ale wystarczającą grupę, by zacząć myśleć o systemowym działaniu, które ostatecznie stało się misją szkoły i podstawą koncepcji jej pracy. Uznaliśmy, że zależy nam na kształtowaniu postawy twórczej młodego człowieka, bo być może w ten sposób przyczynimy się choć w małym stopniu do tego, by był on radosny, świadomy swych uzdolnień i ograniczeń, empatyczny, przyjazny ludziom i środowisku. Pedagogzy twórczości, autorytety

⁶ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, s. 26.



Fotografia 2. Malowanie podkoszulków, rok szkolny 2013/2014

Źródło: Archiwum szkoły.

naukowe nie mają wątpliwości – uważają, że to właśnie kreatywność będzie jedną z najbardziej pożądanych cech współczesnego człowieka. Czy jest to coś zarezerwowanego tylko dla wybranych? Na szczęście nie, i właśnie te mity stara się obalać pedagogika twórczości. Myślenie twórcze, czyli twórczość, dokonuje się w różnych dziedzinach działalności człowieka. Jak podkreśla jeden z twórców polskiej szkoły pedagogiki kreatywności Z. Pietraśiński: „wbrew tradycyjnemu pojmowaniu twórczości nie jest ona wyłącznie przywilejem artystów i uczonych, lecz może ona mieć miejsce w każdej strefie ludzkiej aktywności. Produkt zasługujący na miano twórczego może mieć dowolną postać i być nie tylko dziełem sztuki, odkryciem czy oryginalną maszyną, lecz równie dobrze – projektem organizacyjnym, metodą treningu sportowego, żartem itd.”⁷.

Koncepcja naszej szkoły nie kusi hasłami jak z reklamy, nie mówi o zysku w postaci wysokich wyników egzaminacyjnych, nie obiecuje złotych gór. Efekt systematycznej pracy nad odkrywaniem pozytywnych zasobów młodego człowieka, zbuntowanego gimnazjalisty, nie pojawia się szybko, w trakcie nauki, nie jest wymiernym śladem obecności dziecka w szkole. Ten efekt – jeśli w ogóle – zauważamy po latach, śledząc losy absolwentów. Ale nie jesteśmy tak zadufani w sobie, by przypisywać sobie szczególną rolę w procesie dojrzewania człowieka.

⁷ Z. Pietraśiński, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969, s. 10–11.

PUSZCZAJ WODZE WYOBRAŹNI

We wrześniu 2003 roku z niepokojem obserwujemy wzmożoną aktywność naszych stu pięćdziesięciu kilku uczniów, których ciasne korytarze nie mogą pomieścić. Pojawiają się spięcia, coś nam zaburza wypracowaną przyjazną atmosferę. Zwołujemy „okrągły stół”, przy którym zasiadają wraz ze mną członkowie samorządu szkolnego, opiekun samorządu i pedagog szkolny. Debatujemy nad konkursem integrującym szkolną społeczność. Zbliża się 11 listopada i decydujemy się na Twórcze Obchody Święta Niepodległości. Podchodzę do tego z pewnym niepokojem, bo nie jestem pewna, czy uczniowie nie przekroczą cienkiej granicy pomiędzy zabawą a powagą święta. Okazuje się, że oczywiście można liczyć na wychowawców, którzy rozumieją moje obawy i postanawiają czuwać dyskretnie nad działaniami uczniowskimi. Niepotrzebnie się niepokoiły, bo uczniowie od razu akceptują nową formułę i puszczają wodze wyobraźni. Udało się. Idziemy za ciosem i tradycyjne szkolne uroczystości zaczynamy organizować nieco inaczej. Na pozór wydaje się, że nie robimy jakiejś rewolucji, zauważamy tylko, że imprezy szkolne zaczynamy organizować wspólnie, naprawdę całą szkołą, i bawimy się podczas nich spontanicznie. Zauważam też, że podczas wymyślenia twórczych zadań razem z „moją ekipą” mamy w głowie te same cele. Znow, patrząc z perspektywy lat kilkunastu, widzę, że wpuszczaliśmy do szkolnych klas sporo radosnego powietrza. Dzisiaj na szczęście jest go w szkołach naprawdę o wiele więcej. Podczas I edycji



Fotografia 3. Szkolna Liga Twórczości, konkurencja „Festiwal dyni”, rok szkolny 2012/2013

Źródło: Archiwum szkoły.

Szkolnej Ligi Twórczości wymyśliliśmy i przeprowadziliśmy pięć konkurencji. Nasz rekord to siedemnaście konkurencji w ciągu jednego roku szkolnego! Przez dziesięć lat nad organizacją zadań twórczych pracowaliśmy w trzyosobowym składzie, nazwanym – nawet nie wiemy kiedy – Szkolną Kapitułą Twórczości. Wymyśliliśmy setki zadań, których rozwiązanie za każdym razem wprawiało nas w zdumienie i dumę z wyobraźni młodych ludzi. Nie zdarzyło się, żeby ktoś nie wychodził poza schemat, nie brał się za bary z ograniczeniami. I zazwyczaj była to grupa, a to w tym całym, powoli organizowanym systemie ceniliśmy najbardziej.

KOMBINUJ



Fotografia 4. Szkolna Liga Twórczości, konkurencja „Tydzień zdrowego odżywiania”, rok szkolny 2013/2014

Źródło: Archiwum szkoły.

Szkolna Liga Twórczości to autorski projekt realizowany w Gimnazjum Niepublicznym im. ks. Jana Twardowskiego w Zabierzowie Bocheńskim od 2003 roku. Twórcze działanie ma formę turnieju międzyklasowego rozpoczyna się corocznie w październiku, a kończy na początku czerwca, realizowane jest w miarę możliwości raz w miesiącu. Konkurencje Ligi polegają na wspólnym, klasowym rozwiązywaniu

problemu, tworzeniu dzieła, prezentowaniu się podczas występów; są oceniane przez jury i kończą się wyłonieniem najlepszej klasy – Mistrza Szkolnej Ligi Twórczości. Generowaniem pomysłów, pracą nad scenariuszami imprez i wszystkim, co się wiąże z funkcjonowaniem Ligi, zawiaduje Szkolna Kapituła Twórczości.

Pod wieloma względami twórcze działania w naszym gimnazjum są podobne, a nawet takie same jak w innych szkołach. Rokrocznie przecież celebруем różne święta rocznicowe, „pracujemy” z patronem, kultywujemy tradycje narodowe czy lokalne. I nie jest to absolutnie nic nadzwyczajnego. Osobiście uważam, że należy o to dbać, nie wypierać ze szkół tych wszystkich elementów życia wspólnotowego, dzięki którym zadzierzgiwane są więzi. Ale mamy też zadania wymyślane specjalnie na potrzeby konkursu. Dlatego planując działania, ustaliliśmy, że turniej będzie się składał z zadań: cyklicznych, od których rozpoczęliśmy i które na dobre zadomowiły się w szkolnym kalendarzu (np. Święto Odzyskania Niepodległości, Konkurs Kolęd, Święto Wiosny, Święto Patrona), i zadań niespodzianek, mających jednak swoje zakorzenienie tak w kalendarzu, jak w „nieoczekiwanych okolicznościach przyrody”, a także w podstawie programowej, której treści staramy się realizować w sposób nieschematyczny. Z harmonogramem Ligi zapoznajemy uczniów na początku roku, ogłaszając zadania cykliczne i informując o przybliżonej tematyce zadań niespodzianek. Nie uciekamy od skojarzeń z popularnymi programami telewizyjnymi, starając się wykorzystać je do czegoś bardziej pożytecznego. Na przykład od ośmiu lat, niezmiennie w listopadzie, organizujemy „Szanse na sukces z piosenkami patriotycznymi” na podstawie scenariusza znanego telewizyjnego programu. Celebując majowe święta, całą szkołę włączamy do quizu o Polsce według formuły *Kocham Cię, Polsko!* Staramy się kombinować, czyli „zespalać, łączyć, zestawiać elementy w spójną, przemyślaną całość, a także szukać wyjścia z jakiejś sytuacji”⁸.

NIE OCENIAJ POCHOPNIE

Jednym z istotniejszych czynników badanych przez dydaktyków twórczości jest wpływ oceny lub rywalizacji na proces twórczy. Znana amerykańska badaczka Teresa Amabile twierdzi, iż „wybitnym dorosłym twórcom nie tylko nie musi szkodzić, lecz przeciwnie, może ich stymulować, natomiast twórczości dzieci rywalizacja szkodzi”⁹. Zdaniem prof. K.J. Szmidta proces oceniania, zakorzeniony w systemie edukacyjnym, jest jednym z czynników negatywnie wpływających zarówno na proces twórczy, jak i na osobę podlegającą temu procesowi. Za najistotniejsze inhibitory (czynniki hamujące, utrudniające podjęcie procesu twórczego, ograniczające jego zasięg i prze-

⁸ *Słownik Współczesnego Języka Polskiego*, t. 2, Wydawnictwo SMS, Kraków 2000, s. 246.

⁹ T. Amabile, *Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Whiting*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1985, vol. 48, s. 393–399.



Fotografia 5. Szkolna Liga Twórczości, konkurencja „Maski karnawałowe”, rok szkolny 2010/2011

Źródło: Archiwum szkoły.

bieg lub powodujące przedwczesne jego przerwanie), związane z postawami nauczycieli i metodami nauczania, uważa:

- dominację pytań nauczyciela i tłumienie myślenia pytajnego uczniów;
- terror jedynej odpowiedzi – dominację problemów zamkniętych;
- niechęć do metod odwołujących się do wyobraźni uczniów;
- karzącą funkcję oceny i krytykę wytworów i zachowań twórczych;
- nieustający pęd do rywalizacji¹⁰.

Wielokrotnie zastanawialiśmy się w szkole, czy i jak oceniać działania i wytwory uczniów. Osobiście zgadzam się ze stwierdzeniami, że zakorzeniony system oceniania sprawił, iż uczniowie często uczą się dla oceny i pozycji w jakimś nieszczęsnym rankingu, a nie dla siebie, ale nie możemy pomijać faktu istnienia oceny we współczesnym świecie. Jeśli więc ocenianie i współzawodnictwo istnieją w życiu człowieka, to staramy się tak projektować proces dydaktyczno-wychowawczy, by nie promować rywalizacji, a co najwyżej mądre współzawodnictwo. Największym problemem stało się wypracowanie sprawiedliwej i akceptowanej formuły oceny konkurencji. Metodą prób i błędów pracowaliśmy kilka lat, aż udało nam się stworzyć w miarę stabilny sy-

¹⁰ K.J. Szmidt, w: *Psychodidaktyka twórczości w praktyce szkolnej*, „Trendy. Internetowy Magazyn CODN” 2009, nr 1, s. 13–14.

stem. Obecnie jury składa się z członków Szkolnej Kapituły Twórczości, czasem gości zewnętrznych (np. zapraszanych na uroczystości szkolne), nauczycieli niebędących wychowawcami i przedstawicieli poszczególnych klas, losowo wybieranych w dniu konkurencji. Zasadą jest, iż przedstawiciel klasy nie głosuje na wytwór wykonany przez jego zespół. Uczniowie bardzo poważnie podchodzą do swoich obowiązków związanych z obecnością w jury. Wnikliwie zapoznają się z kryteriami oceny, często widzą znaczenie więcej. I mimo naszych ambiwalentnych odczuć – bo ciągle je mamy – dotyczących oceny pozostajemy przy wypracowanej formule. Liczy się proces tworczy i identyfikacja z końcowym dziełem, wytworem całej grupy, a nie pojedynczej osoby, a to powoduje, że uczniowie dostrzegają wartość pracy zespołowej, dobrą organizację wewnątrz grupy, rozpoznanie zasobów i potencjału klasy. I to cieszy.

TOLERUJ WIELOZNACZNOŚĆ

W czerwcu 2009 roku rząd zaprezentował raport *Polska 2030*¹¹, w którym sformułowano między innymi dziesięć najważniejszych wyzwań, jakie stoją przed Polską w najbliższej perspektywie, w tym także „gospodarkę opartą na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego”. W raporcie, prócz analizy poszczególnych zagadnień,



Fotografia 6. Szkolna Liga Twórczości, konkurencja „Festiwal polskiej piosenki”, rok szkolny 2014/2015

Źródło: Archiwum szkoły.

¹¹ Raport *Polska 2030*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, lipiec 2009, <http://www.polska2030.pl> (data dostępu: 30.04.2015).

wymieniono pięć kluczowych czynników mogących mieć zasadnicze znaczenie w budowaniu nowoczesnego państwa, w tym „rozwój produktywności i innowacyjności”. Drążąc temat, można sięgnąć do *Raportu o kapitale intelektualnym Polski* (powstał w 2008 roku), w którym znajdujemy niepokojące dane dotyczące na przykład liczby polskich aplikacji patentowych na tle innych krajów świata: „Europę Środkowo-Wschodnią dzieli olbrzymia przepaść od pierwszej dziesiątki liderów światowej innowacyjności, a w Polsce nastąpił w ostatnich latach regres. Czy polski system kształcenia uczy właściwych kompetencji, takich jak kreatywność, umiejętność analizy problemów, praca zespołowa, które są niezbędne w procesie tworzenia innowacji?”¹². Analizie poddano również – a może przede wszystkim – wpływ nauczyciela na proces edukacji dziecka, by sformułować wniosek znany powszechnie: „Według zdecydowanej większości autorytetów w dziedzinie edukacji wpływ jakości nauczycieli na wyniki uczniów jest kluczowy – ważniejszy od wielkości klas, wyposażenia szkół czy nakładów finansowych na edukację”¹³. Bezsprzeczne jest więc to, że w dalszym ciągu kluczowym elementem edukacyjnej układanki jest nauczyciel.

Nauczyciele w naszej Szkolnej Lidze Twórczości to prawdopodobnie temat na osobny, wnikliwy artykuł. Przypatrując się ich zaangażowaniu z punktu widzenia i pedagoga twórczości, i – a może czasem przede wszystkim – dyrektora szkoły, mam wiele refleksji. Sprowadzają się one jednak najczęściej do banalnego wniosku, że uczenie się od siebie nawzajem daje najlepsze rezultaty. Nie wiem tylko, kto więcej zyskuje w procesie twórczego rozwiązywania problemów – uczniowie czy nauczyciele? Zgodnie z wypracowanymi przez nas regułami z klasą zawsze pracuje wychowawca. Ileż wspaniałej energii przepłynęło pomiędzy zespołami klasowymi a ich opiekunami! Słuchając opowieści uczniowskich, myślę sobie, jak wspaniale można budować autorytet nauczyciela. I wiem, że pan wychowawca wcielający się w członka zespołu ABBA czy inny, udający renifera podczas konkursu kolęd, a także wychowawczyni odpoczywająca na plaży z całą klasą tylko zyskali na autorytecie – na pewno nie stracili. Zdaję sobie jednak sprawę, że nie wszyscy nauczyciele w takim samym stopniu mają ochotę na ekspresję twórczą, że sporą trudnością może być balansowanie pomiędzy wizerunkiem pani od fizyki a uroczą diabolicą. Z perspektywy czasu widzę też, że stawianie granic jest potrzebne, podobnie jak wychodzenie z ról. Jak już wspomniałam, nie wszyscy nauczyciele dobrze czuli/czują się w formule naszej twórczej pracy. Żeby się w tym odnaleźć, trzeba mieć odwagę, tolerować wieloznaczność, umieć się zdystansować, a przede wszystkim dać sobie prawo do tego, że najlepsze rozwiązanie może być poza mną. Twórczego ucznia wesprze nauczyciel, który „nie trwa uporczywie przy jednym poglądzie, stanowisku, sposobie działania, rezygnuje z wcześniejszych pomysłów rozwiązania problemu, na nowo określa znaczenie swojego działania. Istotą twórczości jest więc zmiana, a rdzeniem charakteru twórcy dążenie do zmiany”¹⁴.

¹² *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski*, Warszawa 2008, http://kramarz.pl/Raport_2008_Kapital_Intelektualny_Polski.pdf (data dostępu: 30.04.2015), s. 18.

¹³ *Ibidem*, s. 56.

¹⁴ K.J. Szmidt, *Elementarz twórczego życia*, INTRA, Warszawa 1994, s. 77.

BĄDŹ ORYGINALNY



Fotografia 7. Szkolna Liga Twórczości – Święto Patrona, rok szkolny 2010/2011

Źródło: Archiwum szkoły.

„**Kreatywność** jest zdolnością człowieka do tworzenia wytworów nowych i wartościowych; wartościowych – to znaczy cenniejszych pod jakimś względem (estetycznym, praktycznym, naukowym itd.) od tego, co było do tej pory”¹⁵.

Jednym z najważniejszych kryteriów oceny wytworu pracy grupowej jest oryginalność. Mówimy klasom – wychodźcie poza schemat. Zastanawiajcie się nad rozwiązaniem problemu z perspektywy sobie nieznanej. I nigdy się nie zawodzimy.

Oryginalność jest jednym z czterech czynników myślenia dywergencyjnego, o którym – jako podstawie koncepcji twórczości – w latach pięćdziesiątych XX wieku pisał Joy Paul Guilford. Teoria Guilforda, jakkolwiek przez lata poddawana wnikliwej analizie i krytyce innych badaczy, pozostaje do dzisiaj jedną z najważniejszych teorii poznawczych w pedagogice twórczości. Guilford zaproponował podział procesów myślenia na konwergencyjne (zbieżne) i dywergencyjne (rozbieżne). Myślenie konwergencyjne odpowiada procesom rozumowania zachodzącym podczas rozwiązywania zadań o jednym, konkretnym rozwiązaniu, natomiast myślenie dywergencyjne zachodzi podczas rozwiązywania zadań otwartych, kiedy generuje się kilka, równie dobrych i poprawnych, odpowiedzi. Podczas swoich badań Guilford, podobnie jak jego następcy, na przykład Ellis Paul Torrance, wydzielił kilka czynników będących

¹⁵ K.J. Szmidt, *Trening kreatywności...*, s. 20.

miarą poziomu uzdolnień twórczych, których ćwiczenie jest podstawowym elementem wszelkich treningów twórczości.

Czynnikami tymi są:

- płynność myślenia, rozumiana jako zdolność do wytwarzania w krótkim czasie pomysłów, słów, wyrażen, zwrotów, sentencji;
- giętkość myślenia, czyli zdolność do wytwarzania jakościowo różnych wytworów i umiejętność dostosowania się do zmieniających się okoliczności;
- wrażliwość na problemy, odpowiadająca za wykrywanie wad, luk, przewidywanie następstw różnych działań czy zjawisk;
- oryginalność myślenia, rozumiana jako zdolność do wychodzenia poza schemat, gotowość rozstawania się z najbardziej oczywistymi, stereotypowymi rozwiązaniami.

Wydaje się, że oryginalność rozpoczyna się podczas generowania zadań, nad którymi będą pochylać się uczniowie. Członkowie Szkolnej Kapituły Twórczości spędzili ze sobą naprawdę setki godzin, by kolejne konkurencje (oprócz tych stałych) się nie powtarzały, by nieustannie zaskakiwać uczniów czymś nowym. I jak do tej pory to się udaje, choć nie ukrywamy – jest coraz trudniej. Konkurencje mamy mniej więcej podzielone tematycznie i staramy się trzymać tej struktury:

- październik – konkurencje jesienne, związane z darami polskich pól, ogrodów, lasów, bardzo często wykorzystywane są dynie, ale nie w kontekście święta Halloween, tylko jako warzywo ozdabiające staropolskie stoły i ogrody, w tym roku na przykład królowała tematyka jabłek;
- listopad – konkurencje związane ze świętem niepodległości, w tym corocznie „Szansa na sukces z piosenkami patriotycznymi”, patriotyczne lub inspirowane folklorem polskim pokazy mody, projekty „A to Polska właśnie”, „Młodzież pamięta”, fotoreportaże „Polska”;
- grudzień – konkurencje związane ze świętami, coroczny konkurs kolęd, rozmaite wariacje na temat kartek i życzeń świąteczno-urodzinowych;
- styczeń – konkurencje związane z patronem szkoły ks. Janem Twardowskim (w styczniu obchodzimy rocznicę śmierci poety), zimą i śniegiem; konkurencje rozgrywane są również na świeżym powietrzu, kiedy to buduje się rozmaite konstrukcje ze śniegu;
- luty – konkurencje karnawałowe i walentynkowe, choć te ostatnie mocno oparte są na celebrowaniu przyjaźni, pozytywnych relacji w grupie, tworzone są pudełka szczęścia, aranżacje kolacji z najbliższymi, kolekcje karnawałowych kanapek czy też maski na bal karnawałowy;
- marzec – konkurencje wiosenne, oczyszczające, pobudzające do życia, kolorowe, energetyczne;
- kwiecień – konkurencje „okołoświąteczne”, ogrodowe, ornitologiczne, związane z bogactwem lokalnej przyrody;
- maj – konkurencje związane z ćwiczeniami z udzielania pierwszej pomocy, z „polską majówką”, czasem gry terenowe;
- czerwiec – 1 czerwca – święto patrona szkoły, konkurencje sportowe i uroczyste zakończenie turnieju.

SKUP SIĘ NA ZADANIU

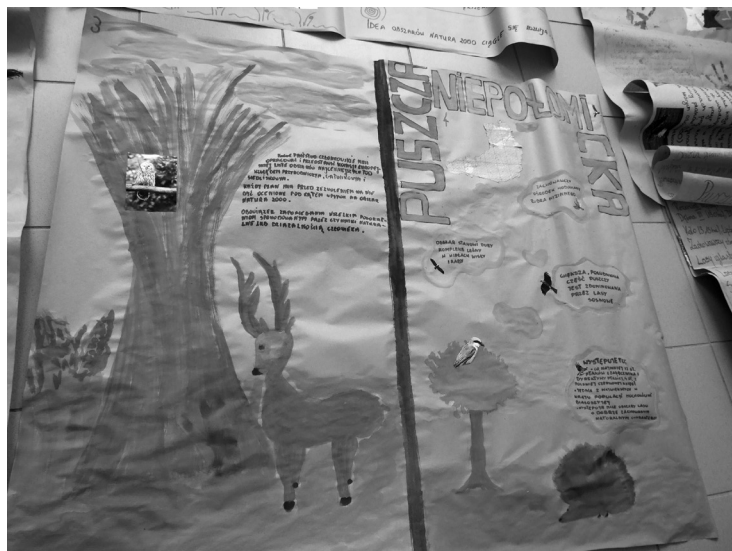
Rozwiązywanie zadań spontanicznych ma następujący przebieg – w zasadzie bez wyjątków, od lat, przedstawiciele Szkolnej Kapituły Twórczości przygotowują scenariusze z opisem zadań, a także zestawy materiałów dla każdej klasy. Materiały, jakie wykorzystujemy podczas turnieju kreatywności, pochodzą w zasadzie zewsząd i głównie pozyskiwane są drogą zbieractwa w domu (kolorowe papiery, resztki po domowych bukietach, wstążki, ciekawe butelki, zakrętki, kartony, puszki, czyli wszelkiego rodzaju recyklingowe odpady, które w ciekawy sposób można wykorzystać), w ogrodzie, na polu czy w lesie (zbieramy kasztany, szyszki, jarzębinę, zboża, zioła, potrzebne warzywa i owoce z domowych ogrodów, w tym co roku dynie, baze, wiklinę, która rośnie nad Wisłą). Wraz z moimi przyjaciółmi – Moniką i Maćkiem, czyli członkami Kapituły – zwykle „skanujemy” prawie każdą rzecz pod kątem przydatności do kolejnego zadania. Staramy się, by materiały były tanie, aby w ten sposób uczyć zabawy, która zupełnie nie musi wiązać się z kosztownymi przedmiotami. Uczniowie prawie zawsze otrzymują tzw. artystyczne materiały (kredki, plastelinę, farby, kartony, szary i kolorowy papier, modelinę), by różnymi metodami tworzyć ciekawe faktury. Robimy również zakupy, takie jak strusie wydmuszki, brzożowe miotły czy podobrazia, by zaskakiwać zespoły klasowe tworzywem, ale staramy się nie nadużywać kruchego szkolnego budżetu.

Od kilkunastu lat, we wtorek na trzeciej godzinie lekcyjnej, wszystkie klasy mają godziny z wychowawcą, kiedy to rozgrywamy nasz turniej. Przedstawiciele klas wraz z dzwonkiem na lekcję przychodzą do sekretariatu, gdzie odbierają scenariusze i zestawy materiałów. Przez 45 minut trwa praca w klasach – zazwyczaj przechadzamy się wtedy po szkole, by obserwować proces twórczy. Po dzwonku przedstawiciele klas przynoszą rozwiązane zadania i twórcze wytwory swojej pracy. Po jako takim „ogarnięciu” przestrzeni zapraszane jest jury do oceny prac. Organizacyjnie przygotowanie jednej konkurencji to dla członków Kapituły kilka, kilkanaście godzin pracy koncepcyjnej, poszukiwania i gromadzenia materiałów oraz oceny twórczych wytworów.

WYKORZYSTUJ OKAZJE

Jak zauważa K.J. Szmidt: „Wszyscy mamy zdolności ogólne i niejednokrotnie jakieś zdolności specjalne, a być może i talent. Warto zatem rozpoznać to, co robimy na ponadprzeciętnym poziomie i w czym, w jakiej dziedzinie, mamy szczególne dokonania, a potem systematycznie rozwijać wiedzę i sprawności w tej dziedzinie, albowiem zdolności – jak mięśnie – można powiększyć”¹⁶.

¹⁶ *Ibidem*, s. 232.



Fotografia 8. Szkolna Liga Twórczości, konkurencja „Natura 2000”, rok szkolny 2010/2011

Źródło: Archiwum szkoły.

Okazje warto wykorzystywać, choć często burzą organizacyjnie normalny szkolny ład. Do wykorzystanych okazji zaliczamy przede wszystkim wiele konkurencji Szkolnej Ligi Twórczości, które odbyły się w międzynarodowym towarzystwie podczas wizyt studyjnych w naszej szkole.

„Nic nie stwarza takich okazji do skutecznych innowacji jak nieoczekiwane powodzenie”¹⁷ – twierdzi Peter Drucker. W 2003 roku zostaliśmy zaproszeni przez British Council do zaprezentowania brytyjskim nauczycielom, jak wcielamy w życie koncepcję pracy szkoły. Grupa nauczycieli brała udział w programie *Teachers International Professional Development* i przez rząd swojego kraju została wysłana do Polski, gdzie według ekspertów twórczo pracuje się z uczniami. Byliśmy zarówno zaskoczeni, jak i dumni. Współpraca z British Council trwa do dnia dzisiejszego, gościliśmy w naszej szkole kilka grup nauczycielskich, które nie tylko obserwowały, ale i uczestniczyły w naszych twórczych zmaganiach. To, co najbardziej zapamiętaliśmy z rozmów z naszymi gośćmi, to pytania o aktywność uczniów. Niewymuszoną, spontaniczną chęć uczestniczenia w grupowej pracy bez ociągania się i marudzenia. Przyznali, że z taką aktywnością mają bardzo duże problemy w szkołach angielskich. Chyba zaskakiwaliśmy ich też „burzeniem struktur”, elastycznością w podchodzeniu do sztywnego podziału godzin. To do dziś bardzo sobie cenimy – nauczyliśmy się szybko reagować, kiedy wymaga tego sytuacja. Z pewnością nie byłoby to możliwe bez absolutnego zaangażowania nauczycieli, którzy z cierpliwością godną solidnej nagrody godzą się na co rusz spotykające ich niespodzianki.

¹⁷ P. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość*, Warszawa 1990, za: K.J. Szmidt, *Elementarz...*, s. 136.

Niezwykłą przygodą było dla nas spotkanie z grupą młodzieży z estońskiej Toili, kiedy to prawie trzydziestoosobowa grupa młodych Estończyków zaangażowała się w nasze twórcze działania, tworząc Polsko-estońską Ligę Twórczości. Konieczność poradzenia sobie z sytuacjami komunikacyjnymi podczas wykonywania nietypowych zadań okazała się nie tylko najsukuteczniejszym sposobem integracji, ale też stała się powodem do wzrostu zainteresowania nauką języków obcych.

W czerwcu ubiegłego roku gościliśmy w szkole prawie pięćdziesięcioosobową grupę młodzieży i nauczycieli z kilku krajów europejskich. Była to piąta wizyta studyjna, jaka odbyła się w ramach realizowanego projektu Comenius. Nasi zagraniczni goście zgodnie przyznali, że nigdy wcześniej nie byli tak zintegrowani, jak podczas wykonywania twórczych zadań.

Dlaczego to dla nas takie ważne? Bo dzięki kontaktom zagranicznym, spotkaniom rówieśniczym przy malowaniu nietypowej mapy Europy, nasi uczniowie nabywają kompetencji potrzebnych im w dorosłym życiu. Uczą się języków, rozumieją sens edukacji w praktyce, i mamy też nadzieję, że nie wstydzą się nauki w małym wiejskim gimnazjum.

Ale oczywiście te najbardziej ważne, wykorzystane okazje to zatrzymane w kadrze pamięci godziny wzruszeń, zdumień, chichotów, które przez te kilkanaście lat spędziliśmy i spędzamy razem, budując wspólnotę. Peter Drucker powiedział: „Okazje do innowacji nie pojawiają się w czasie burzy, lecz w powiewie wietrzyka”¹⁸.

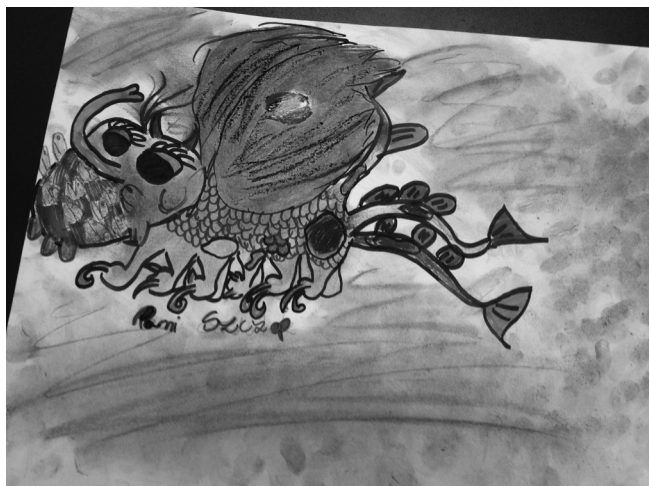
NIE ROZPAMIĘTUJ – DZIAŁAJ

Szkolna Liga Twórczości to nie tylko pasmo sukcesów. Były podczas tych dwunastu lat i momenty załamania, kiedy zastanawialiśmy się nad sensem kontynuowania naszego turnieju. Za najbardziej kryzysowy moment uważamy czas, kiedy zaczęli rywalizować pomiędzy sobą... wychowawcy. Nie od razu zdaliśmy sobie sprawę z zagrożenia, ale kiedy stało się oczywiste, że cele naszego działania są rozumiane całkowicie opacznie, zawiesiliśmy działania, by nabrać do całości dystansu. Bardzo się wstydziliśmy przed uczniami, że zawiedliśmy jako dorośli, ale musieliśmy też w gronie dorosłych porozmawiać o tym, co przekazujemy swoją postawą.

Zgodnie z przyjętą zasadą, gdy rozpoczyna się kolejny rok szkolny, wspólnie, z całym zespołem nauczycielskim, podejmujemy decyzję – tak, ruszmy z kolejną edycją Szkolnej Ligi Twórczości. Zdając sobie sprawę, że nasz niewinny turniej rozrósł się do systemowej koncepcji pracy szkoły, uporządkowaliśmy jego cele i obecnie wyglądają one następująco:

- integrowanie zespołów klasowych;
- kształtowanie współpracy w grupie;
- zwiększenie poziomu identyfikacji uczniów ze szkołą;

¹⁸ *Ibidem*, s. 134.



Fotografia 9. Lekcje Twórczości, Bestiariusz, rok szkolny 2014/2015

Źródło: Archiwum szkoły.

- wyzwianie, rozwijanie i promowanie twórczości;
- tworzenie przykładów mądrej i pożytecznej zabawy;
- wyłonienie najlepszej klasy – Mistrza Szkolnej Ligi Twórczości.

Staramy się nie rozpamiętywać tego, co nas zatrzymuje, dbamy o czytelność przekazu naszych działań. Pamiętamy o tym, jak ważne jest uczenie się na błędach, które można – po ich przeanalizowaniu – starać się przekuć w mocne strony. Relacjonując twórcze działania na profilu społecznościowym szkoły, otrzymujemy wsparcie od absolwentów, co oznacza, że kibicują temu, w co byli zaangażowani.

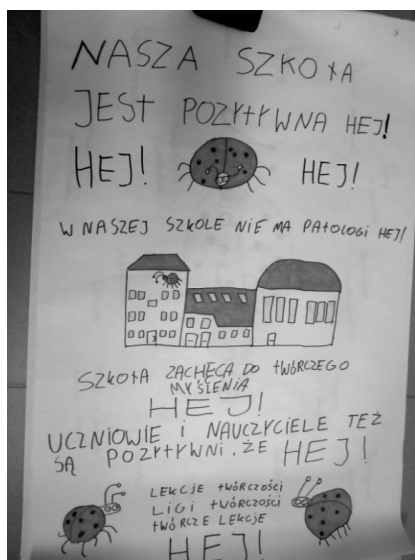
Wracając znów do zapisów charakterystyki wymagania, mierzymy się z kolejnym wyzwaniem, jakim jest wykazanie spójności pomiędzy przekazem koncepcji a działaniami podejmowanymi w szkole. Nie lada trudnością okazało się przekonanie do naszej koncepcji rodziców. Byli (i są do tej pory) zaniepokojeni opowieściami swoich dzieci o nietypowych metodach pracy, które są dla uczniów przede wszystkim zabawą (z czego ogromnie się cieszymy), a dla grupy rodziców stają się wygłupami. Proces włączania rodziców w identyfikację z koncepcją jest długotrwały, ale – co odnotowujemy z wiarą, że było warto – przynosi efekty.

WYRAŻAJ SIEBIE

W roku szkolnym 2012/2013 postanowiliśmy sprawdzić, co o naszej koncepcji pracy myślą uczniowie, rodzice i nauczyciele, w jaki sposób możemy pracować nad jej modyfikacją, jeśli istnieje taka konieczność. W marcu 2013 roku

uczniowie wszystkich klas zostali poproszeni, aby w kilkusobowych grupach narysowali mapy mentalne zatytułowane: „Moja szkoła”. Mapy miały wskazywać obszary, które uczniom kojarzą się z naszą placówką, co jest jej wyróżnikiem, szerzej – na ile znają koncepcję pracy szkoły. W badaniu wzięło udział 95 uczniów (na 101). Po przeanalizowaniu wizualnych wypowiedzi naszych uczniów uporządkowaliśmy trzy najważniejsze obszary przez nich wyróżnione:

1. Szkoła jest miejscem, w którym uczniowie czują się dobrze, wskazują na bardzo dobry klimat, relacje w niej panujące, opisują jako miejsce spotkań, przyjaźni, ale także nauki, gdzie panuje dobry nastrój. Pojawiają się informacje, że mała szkoła pozwala na stworzenie lepszej atmosfery, uczniów się nie różnicuje, dba o integrację, nie ma podziału między uczniami, są dobre relacje pomiędzy nauczycielami. Pojawiają się sformułowania, że w szkole można się bawić, jest śmiech, a także, że otrzymują w niej pomoc, również w wyborze dalszej szkoły. Uczniowie wymieniają kilkakrotnie osobę patrona szkoły – ks. Jana Twardowskiego, cytując nawet fragment wiersza: „Miłości się nie szuka, jest albo jej nie ma”.
2. Przestrzeń szkolna według uczniów pozwala na różne aktywności, są zadowoleni z sali gimnastycznej, a także siłowni (ale pojawia się uwaga, że jest zepsuta), sali komputerowej, biblioteki, sali kolumnowej, która jest kojarzona z aktywnościami artystycznymi. Kilkakrotnie wskazują na tzw. box jako miejsce, w którym można dobrze spędzić czas. Zauważają nietypowy układ ławek, który pozwala na inną komunikację z nauczycielem. Pozytywne jest to, że można na przerwach wychodzić na podwórko i boisko. Kilka map mentalnych jest wizualnym wyobrażeniem szkoły z biedronką w tle.
3. Zdecydowanie najwięcej wskazań ma Szkolna Liga Twórczości, która wspiera rozwój wszystkich klas i lekcje twórczości; powtarzają się hasła o rozwijaniu umiejętności uczniowskich, odkrywaniu talentów i wspieraniu pomysłów. Uczniowie wymieniają metodę pracy w grupie, burze mózgów, naukę przez zabawę, wskazują na pomoce dydaktyczne, które lubią (np. metodniki czy tablicę interaktywną). Ważne są dla nich aktywności internetowe szkoły, na przykład na portalu YouTube. Atrakcyjność szkoły zapewniają według nich zajęcia artystyczne, które cieszą się bardzo dużym zainteresowaniem. Także zajęcia dodatkowe są ważnym elementem życia szkoły – wymieniane są najczęściej artystyczne (w tym warsztaty, np. filcowania), muzyczne, teatralne (bardzo często wymieniane), biologiczne (w tym badanie wody), ale także kulinarne (zarówno na zajęciach lekcyjnych, jak i „gotowanie z panią Moniką”). Dużym uznaniem cieszy się pomysł Szkolnej Ligi Sportowej, a z podawanych dyscyplin najczęściej powtarza się siatkówka i tenis stołowy. Uczniowie wymieniają projekty unijne realizowane w szkole, ciekawe programy nauczania i dobrze dobrane grono pedagogiczne. Atrakcyjne są dla nich wycieczki organizowane przez szkołę, a także maratony filmowe i teatralne oraz działalność w samorządzie czy Młodzieżowej Radzie Niepołomic. Wskazują na to, że lekcje odbywają się w plenerze. Wspominają też, co bardzo cenne w kontekście znajomości koncepcji pracy szkoły, o edukacji ekologicznej i regionalnej.



Fotografie 10 i 11. Plakaty wykonane przez uczniów podczas ewaluacji w marcu 2013 roku

Źródło: Archiwum szkoły.

Rodzice wypowiedzieli się o koncepcji szkoły podczas wywiadów z wychowawcami. To, co przede wszystkim podkreślali respondenci, to zbudowanie w szkole klimatu bezpiecznego dla rozmaitych aktywności uczniowskich: naukowych, artystycznych, społecznych, wolontariackich. Zauważyli związek działań – przede wszystkim właśnie tych związanych z pedagogiką twórczości – z rozbudzeniem osobistych uczniowskich uzdolnień, często wpływających na wybór dalszej ścieżki edukacyjnej. Podczas wywiadów można było jednak wyczuć obawy części rodziców, czy ta swobodna atmosfera nie przeszkadza w przygotowywaniu się ich dzieci do egzaminów.

Ewaluacja wewnętrzna, przeprowadzona na temat koncepcji pracy szkoły, wzmocniła nasze przekonanie, że pedagogika twórczości widziana jest przez uczniów wieloaspektowo, nie tylko w działaniach Szkolnej Ligi Twórczości. To daje energię do działania i prowokuje do wymyślania kolejnych twórczych działań. Z kolei głosy rodziców uświadomiły potrzebę innego komunikowania o celach i wartościach naszej koncepcji pracy.

Wnioski te wydają się łączyć z ostatnim wyzwaniem, jakie zapisano w wymaganiu państwa. Mówi ono o:

[...] nieuleganiu przekonaniu, że koncepcja pracy szkoły jest przede wszystkim deklaracją wielkich ideałów. Szkoła, z powagą traktująca zalecenie, że jej koncepcja ma być „własna”, nie po prostu np. na ogólnikowym wskazaniu „dobra dziecka” jako kluczowej wartości. Klarownie wyjaśnia natomiast, jak społeczność szkolna rozumie owo dobro w kontekście specyfiki wieku uczniów, szczególnych potrzeb grupy uczniowskiej czy też problemów środowiska, w którym placówka funkcjonuje. Koncepcja może być wdrażana, ponieważ jest jasna, wolna od pusto-

słowania, zakorzeniona w lokalnej rzeczywistości, adekwatna do potrzeb oraz – ostatnie, ale nie najmniej ważne – atrakcyjna i inspirująca dla tych, dla których jest zadaniem, czyli dla nauczycieli, uczniów i rodziców¹⁹.

Podsumowaniem opowieści o koncepcji pracy szkoły wyzwalającej twórczość uczniowską niech będą plakaty wykonane przez uczniów podczas ewaluacji w marcu 2013 roku.

BIBLIOGRAFIA

- Amabile T., *Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Whiting*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1985, vol. 48.
- Borzęcki A., Okraszewski K., Rakowiecka B., Szmidt K.J., *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Drucker P., *Innowacja i przedsiębiorczość*, Warszawa 1990, za: K.J. Szmidt, *Elementarz twórczego życia*, INTRA, Warszawa 1994.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, Warszawa 2008, http://kramarz.pl/Raport_2008_Kapital_Intelektualny_Polski.pdf (data dostępu: 30.04.2015).
- Raport Polska 2030*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, lipiec 2009, <http://www.polska2030.pl> (data dostępu: 30.04.2015).
- Pietrasiniński Z., *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.
- Słownik Współczesnego Języka Polskiego*, t. 2, Wydawnictwo SMS, Kraków 2000.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Szmidt K.J., *Elementarz twórczego życia*, Wydawnictwo INTRA, Warszawa 1994.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Szmidt K.J., *Trenig kreatywności*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008.
- Szmidt K.J., w: *Psychodydaktyka twórczości w praktyce szkolnej*, „Trendy. Internetowy Magazyn CODN” 2009, nr 1.

¹⁹ Zob. <http://www.npseo.pl/> (data dostępu: 14.08.2015).

JAK BUDOWAĆ KONCEPCJĘ PRACY SZKOŁY?

Abstrakt:

Opracowanie dotyczy konstruowania koncepcji pracy szkoły, co jest pierwszym wymaganiem państwa. Wskazano na podobieństwa treści koncepcji pracy szkół wynikające z prawa oświatowego oraz na różnice wynikające ze specyfiki szkoły. Przedstawione zostały źródła koncepcji oraz przykłady. Wskazano także powiązania treści koncepcji z pozostałymi wymaganiami państwa, co posłuży także tworzeniu systemu jakości w szkole.

Znaczenie posiadania koncepcji, której najważniejszy element stanowi wizja, jest powszechnie wskazywane jako bardzo istotne, poczynawszy już od słynnego przemówienia pastora Martina Luthera Kinga (*I have a dream*). Przemówienie to, uznane za najważniejsze w historii ludzkości, zmieniło amerykańskie społeczeństwo. Od tej pory uważa się, że wizja może być silnym motorem rozwoju także różnych instytucji, dzięki ludziom w niej pracującym, którzy chcą ją urzeczywistnić. Dotyczy to również szkoły.

Zatem uzasadniony pozostaje fakt, iż pierwszym wymaganiem państwa w zakresie nadzoru pedagogicznego realizowanego w postaci ewaluacji jest to, że „Szkoła realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów”¹. W tym porządku koncepcja stanowi więc najważniejsze i najbardziej ogólne wymaganie, gdyż zawarte w niej wartości edukacyjnego działania szkoły odnoszą się wprost do wszystkich pozostałych wymagań.

Jest oczywistością, że szkoły stanowią jednorodne byty organizacyjne, podobnie jak szpitale, teatry, transport itd. Wyodrębnienie ich ze struktur państwa polega na przypisaniu im określonych i specyficznych zadań. W przypadku edukacji te specyficzne zadania wyznacza oczywiście przede wszystkim ustawa², a zwłaszcza podstawy programowe.

Bardzo ważnym pytaniem przy tworzeniu koncepcji jest ustalenie, w jakim stopniu koncepcja ma być własna, a nie stanowić kopię ogólnej podstawy programowej (dla danego etapu edukacyjnego). Łatwo byłoby bowiem kompetencje z ogólnych podstaw programowych przepisać we wszystkich szkołach jako treść koncepcji. A pokusa jest spora, bo są one bardzo pedagogicznie określone i precyzyjnie wska-

¹ Załącznik do Rozporządzenia z dnia 6 sierpnia 2015 w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, obowiązujący od 1 września 2015 r.

² Ustawa z dnia 15 stycznia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw.

zane, na przykład: umiejętność czytania ze zrozumieniem różnych tekstów, myślenie matematyczne, umiejętność pracy zespołowej. To obowiązki każdej szkoły. Gdyby jednak przyjąć rozumowanie, że koncepcja to powtórzenie kompetencji kluczowych, mielibyśmy we wszystkich szkołach tożsame koncepcje. A jest przecież oczywiste, że szkoły różnią się wieloma uwarunkowaniami. Zatem w koncepcji – przy wszystkich podobieństwach działania edukacyjnego – powinna się ujawniać specyfika jej edukacyjnego działania. Zanim jednak przejdę do przedstawiania propozycji tak rozumianej koncepcji, napiszę parę słów o aspektach formalnych.

Koncepcja nie jest aktem o charakterze formalnoprawnym, czyli w obowiązującym prawie oświatowym nie ma dokumentu noszącego tytuł „koncepcja pracy szkoły”. Nie jest takim dokumentem koncepcja zgłaszana podczas konkursu na stanowisko dyrektora szkoły, gdyż dotyczy ona aspektów nie tylko pedagogicznych. Pewne elementy koncepcji możemy odnaleźć w statutach szkolnych, gdzie napotyka się stwierdzenia informujące, jakie wyzwania edukacyjne stawia sobie szkoła. Pewne idee można odnaleźć na stronach internetowych szkół. Są też szkoły, które opracowały opis sylwetki absolwenta, najczęściej w postaci wiadomości, umiejętności i zachowań społecznych, jakie osiąga w tej szkole jej przyszły absolwent. To ostatnie jest właśnie najbliższe idei tworzenia koncepcji szkoły, gdyż – zgodnie z wymaganiem – jest to realizowanie działań służących rozwojowi ucznia.

Przyjmujemy rozumienie koncepcji „[...] jako **wspólny pomysł na naszą szkołę** całego środowiska szkolnego, który pozwala na budowanie więzi, odczuwanie wspólnoty, poczucie podobieństwa do innych członków społeczności szkolnej, porozumiewanie się językiem podobnych znaczeń. Pozwala, co warto podkreślić, skupiać działania wokół zbieżnych wartości i celów”³. Takie definiowanie jest w pełni zgodne ze słownikowymi definicjami koncepcji: „pomysł, projekt”⁴; koncepcja (łac. *conceptio* ‘objęcie, ułożenie; poczęcie’); „Pomysł, projekt, obmyślony plan działania...”⁵; według określenia Danuty Elsner „kierunkowskaz” w działaniach szkoły⁶.

Wspólny pomysł na szkołę⁷ oznacza bardzo wszechstronne rozumienie uzgodnionych działań edukacyjnych realizowanych w całej społeczności szkolnej i z uwzględnieniem specyfiki (potrzeb) lokalnego środowiska. Oznacza to, że źródłami koncepcji są:

- kompetencje kluczowe opisane w podstawach programowych dla poszczególnych etapów edukacji;
- wymagania państwa jako kryteria doboru działań edukacyjnych;
- własne tradycje edukacyjne szkoły (patron, oddziaływanie wychowawcze, projekty dydaktyczne, samorządność uczniów i inne);

³ Folder: *Wymagania państwa. Uporządkowanie priorytetów i celów szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

⁴ *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, <http://www.sjp.pwn.pl/> (data dostępu: 12.08.2015).

⁵ *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* Władysława Kopalińskiego, <http://www.sloownik-online.pl> (data dostępu: 12.08.2015).

⁶ D. Elsner, *Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania dla starych problemów*, tekst z konferencji *Jakość edukacji*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010.

⁷ Tak określa koncepcję wydawnictwo ORE: *Wymagania państwa. Uporządkowanie...*, s. 5.

- informacje wewnętrzne i zewnętrzne dotyczące osiągnięć obecnych uczniów i absolwentów, wyniki badań edukacyjnych własnych, krajowych i światowych, oczekiwania rodziców i odbiorców absolwentów; jednym z takich kluczowych badań jest ewaluacja zewnętrzna;
- ustalenia współczesnej pedagogiki, psychologii, socjologii i innych nauk społecznych.

To spory zbiór informacji. Jak zatem tworzyć zestaw edukacyjnych wartości, których realizowanie służy rozwojowi ucznia? Najlepiej sobie poradzić, wychodząc od własnych, do tej pory wykonywanych działań edukacyjnych w szkole. Posłużę się przykładem Szkoły Podstawowej nr 44 we Wrocławiu.

W tej szkole realizowane są rozmaite działania, takie jak na przykład: Kasztaniaki, Król Maślak Wspaniały, Obchody Święta Drzewa, W Dolinie Baryczy, Sprzątanie Świata, Pokochajmy Drzewa, Pomagajmy Zwierzętom, Dzień Ziemi, Zielone Nowinki, Pierwszy Dzień Wiosny, Festiwal Piosenki Ekologicznej.

Mamy w koncepcji tej szkoły następującą wartość edukacyjnego działania: „rozbudzanie szacunku do przyrody”. Można ją też opisać inaczej, według rozumienia tej wartości w szkole. **To wartość edukacyjna, która jest realizowana w koncepcji pracy szkoły i ukierunkowuje rozwój uczniów.**

W tej szkole uczniowie uczą się lepienia i gotowania pierogów, prasowania i wielu innych czynności wykonywanych w domu. To oczywiście kolejna wartość edukacyjna: **uczeń nabywa praktycznych umiejętności.**

Wskazane przykłady działań to oczywiście wskaźniki, dowody osiągnięcia tych kompetencji przez uczniów. W każdej szkole można odnaleźć wiele corocznie wykonywanych działań, które łatwo ująć w pewne kategorie stanowiące edukacyjne wartości w koncepcji pracy szkoły.

Warto zweryfikować, na ile dane idee są zgodne, stosowne w odniesieniu do wskazanych powyżej źródeł. I warto, a nawet trzeba, odnieść swoją koncepcję do wymagań państwa.

Wymagania państwa w zakresie edukacji wpisują się w ogólne normy prawne obowiązujące w naszym kraju. Oznacza to, że każda szkoła i inna placówka oświatowa musi te wymagania spełniać, tak jak musimy spełniać wymagania państwa dotyczące budowy domu, poruszania się po drogach itd. Oczywiście te normy posiadają opis wyjaśniający, na czym polegają, jak je stosować, czyli charakterystykę. Wymagania muszą być spełniane. To pozadyskusyjne.

Budując jednak dom naszych marzeń, wyobrażamy sobie, jak będzie wyglądał. Ile znajdzie się w nim pokoi, jak zostaną urządzone pokój dzienny i kuchnia, czy będzie ogród itp. I to są bardzo indywidualne marzenia. Nie opisujemy go już w kategoriach norm budowlanych, ale według indywidualnych pragnień. To właśnie własny pomysł na rozwój ucznia.

Ustalenie indywidualnych, własnych działań edukacyjnych, które nazwiemy koncepcją pracy szkoły, czyli spełnianiem podstawowego „wymagania” państwa, to jednak dopiero pierwszy krok. Krok drugi i ważniejszy – to realizowanie tej koncepcji. Otóż realizacja powinna się uwidocznić w pozostałych wymaganiach, któ-

rych spełnianie w naszej szkole będzie powiązane z wartościami edukacyjnymi ujętymi w koncepcji. Przykładowa wartość edukacyjna, jak na przykład „szacunek do przyrody”, oznacza, że proces edukacyjny będzie tak zorganizowany, aby tę wartość u uczniów kształtować, co będzie się wiązało z nabywaniem przez nich stosownych wiadomości i umiejętności opisanych w podstawie programowej, przy ich aktywności, respektowaniu norm, indywidualnych możliwości, zaplanowanym wsparciu ze strony nauczycieli i wychowawców, a także współdziałaniu rodziców i szeroko pojętego środowiska. Nie zapominajmy również o zarządzaniu. Innymi słowy, dotyczy to wszystkich pozostałych wymagań. Warto to podkreślić stwierdzeniem, że szkoła realizuje wymagania na miarę własnych marzeń i ambicji, lecz także potrzeb uczniów.

Można to zobrazować w postaci tabeli⁸:

Tabela 1. Koncepcja a wymagania

Wartość edukacyjna	Wiadomości i umiejętności	Aktywność uczniów	Wartości etyczne	Współdziałanie nauczycieli
Szacunek do przyrody				

Źródło: opracowanie własne.

W takim ujęciu widzimy proces edukacji w naszej szkole jako proces holistyczny, wszystkie nasze działania są powiązane, służą konkretnym celom (wartościom). **Tworzą system społecznego współdziałania i współpracy wskazany w koncepcji pracy szkoły ukierunkowanej na rozwój uczniów.** Dzięki temu będą to działania skuteczne.

BIBLIOGRAFIA

Elsner D., *Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania dla starych problemów*, tekst z konferencji *Jakość edukacji*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010.
Wymagania państwa. Uporządkowanie priorytetów i celów szkoły, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

Źródła elektroniczne:

Słownik języka polskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, <http://www.sjp.pwn.pl/> (data dostępu: 12.08.2015).
Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Władysława Kopalińskiego, <http://www.sloownik-online.pl> (data dostępu: 12.08.2015).

⁸ Dla jasności obrazu nie zostały uwzględnione wszystkie podmioty współdziałające. Ze względu na czytelność tabeli nie uwzględniono wszystkich wymagań, ale do wszystkich wymagań byłoby stosowne odniesienie przykładowej wartości edukacyjnej.

BARBARA BANDOŁA

BUDOWANIE KONCEPCJI PRACY SZKOŁY A ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ PRZEZ WSPÓŁDZIAŁANIE

Abstrakt:

Artykuł ma związek z wymaganiami: *Szkoła (lub placówka) realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów oraz Zarządzanie szkołą służy jej rozwojowi*. Dotyczy planowania rozwoju placówki z udziałem różnych interesariuszy, powstawania koncepcji pracy szkoły w wyniku warsztatów rozwojowych. Odnosi się do przykładów realizacji koncepcji pracy oraz zarządzania szkołą przez partycypację innych organów szkoły i przedstawicieli środowiska, mówi o kulturze organizacyjnej szkoły.

WSTĘP

Ewaluacja zewnętrzna została przeprowadzona w naszym gimnazjum w roku szkolnym 2013/2014. Raport opisuje rezultaty czternastoletniej pracy z uczniami, rodzicami, szerszym środowiskiem szkoły i jest impulsem do jej dalszego rozwoju. Rozpoczęliśmy już działania w celu wykorzystania wyników ewaluacji. „Spirala” ROS (rozwoju organizacyjnego szkoły) została nakręcona: przygotowaliśmy wnioski, zebraliśmy je w dokumencie pod roboczą nazwą *Ewaluacja zewnętrzna i co dalej?*, pracujemy nad ich uporządkowaniem i postawieniem sobie celów dalszego działania według techniki SMART. Kierujemy się wskazówkami prof. Henryka Mizerka, który w *Autoewaluacji w szkole* przypomina, że „po łacinie *evelesco* znaczy »stawać się silnym, móc, zdołać, spotężnić«”¹.

Po drodze – dzięki naszemu udziałowi w konferencjach *Era edukacji czy/i era ewaluacji* oraz warsztatach *Nauczyciel – Badacz* i dzięki współpracy z CEO – poznaliśmy nowe metody ewaluacji wewnętrznej, budujemy profil szkoły, wprowadzamy ocenianie kształtujące, realizujemy innowacje nastawione na kreatywność uczniów i ich współpracę.

¹ H. Mizerek, „*Twarze*” i „*gęby*” ewaluacji – perspektywa naukowa [w:] *Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 177.

Bez wątpienia zarysowany w raporcie z ewaluacji zewnętrznej pozytywny obraz gimnazjum jest wynikiem wcześniejszych doświadczeń zespołu nauczycieli i dyrektorki szkoły zdobytych w trakcie wspólnej pracy. Zespół ten już w 1991 roku organizował nową szkołę podstawową, tworzoną w zaadaptowanym do tego celu budynku, na potrzeby świeżo zasiedlanego osiedla mieszkaniowego w Woli. Ta informacja wydaje mi się ważna, ponieważ ludzie, którym przyszło **od nowa budować dwie szkoły** – najpierw „podstawówkę”, a potem w roku 1999, w wyniku reformy systemu oświaty w Polsce, gimnazjum – nabrali szczególnego doświadczenia i zbudowali szkołę, której kultura organizacyjna przypomina kulturę Ateny – gdyby przymierzyć ją do klasyfikacji Charlesa Hardy’ego, przytoczonej przez Romana Dorczaka w artykule *Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty*². Pracownicy szkoły, samorząd i rodzice mają w niej przestrzeń do działania, często spotykają się, by uzgadniać stanowiska, zadania są rozłożone zgodnie z możliwościami, umiejętnościami i kompetencjami poszczególnych osób.

Proponuję zestawić dotychczasowe etapy budowania koncepcji pracy szkoły z uwagami po ewaluacji zewnętrznej i prześledzić proces planowania rozwoju gimnazjum oraz czynniki, które w mojej opinii przyczyniły się do ustalenia bardzo wysokiego poziomu spełniania przez szkołę wymagań: ***Szkoła (lub placówka) realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów oraz Zarządzanie szkołą służy jej rozwojowi.***

ZESPOŁOWA PRACA NAD PLANOWANIEM ROZWOJU SZKOŁY

United we stand, divided we fall [W jedności siła, w podziałach niepowodzenie] – zdanie to, zaczerpnięte z publikacji podsumowującej dwadzieścia lat istnienia Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji³, dobrze oddaje mój sposób myślenia o zarządzaniu, ponieważ uważam, że tylko wspólnie z najbardziej zainteresowanymi podmiotami można skutecznie zbudować efektywną organizację. Wymagania państwa wobec szkoły, określone w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym, eksponują pracę placówek oświatowych na podstawie koncepcji ich pracy: „Szkoła lub placówka działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną **własną koncepcją pracy**, uwzględniającą potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę pracy szkoły lub placówki oraz zidentyfikowane oczekiwania środowiska lokalnego. Koncepcja pracy szkoły lub placówki **jest znana**

² R. Dorczak, *Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty* [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 95.

³ *20 lat Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji 1993–2013*, red. A. Pietrzak, <http://www.frse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/1373/20-lat-frse.pdf>, s. 14.

uczniom i rodzicom oraz przez nich akceptowana⁴. Ponadto „Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest **przygotowywana, modyfikowana i realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami**”⁵.

By spełnić powyższe wymagania, trzeba postarać się o bazę, za którą uważam dyrektorskie umiejętności pracy z zespołem, kierowania zmianą, planowania rozwoju oraz gotowość kadry pedagogicznej i pracowników niepedagogicznych szkoły do dialogu z uczniami i rodzicami oraz szerzej pojętym środowiskiem – to one pozwalają na włączenie w myślenie o rozwoju szkoły szerokiego grona interesariuszy.

Danuta Elsner przekonuje, że **planując rozwój**, uzyskujemy wiele korzyści. Wśród nich wymienia: przyspieszenie rozwoju, lepsze wykorzystanie posiadanych zasobów, bardziej konsekwentne reagowanie na wyzwania płynące z otoczenia, poczucie kierunku działania, dystans wobec spraw bieżących, budowanie zespołu, możliwość zespołowego uczenia się i korzystania z pożytków płynących z synergii, przyjazny klimat dla wprowadzania zmian, pomysł na pokonanie konkurencji, „nakręcanie” spirali sukcesu i w końcu program rozwoju placówki oświatowej⁶.

Kierując się tymi założeniami, po wygranej konkursie na stanowisko dyrektorki gimnazjum zaprosiłam na **warsztaty rozwojowe** dla powstającego gimnazjum przedstawicieli przyszłych uczniów, ich rodziców, planowanych do zatrudnienia nauczycieli i pracowników organu prowadzącego szkołę.

Zadaniem tego reprezentatywnego zespołu było **wyznaczenie kierunku rozwoju szkoły i podstaw jej programu**. Wykorzystując analizę SWOT oraz „planowanie z przyszłości”, określiliśmy wspólnie, jakie akcenty będą wyróżniały przyszłą szkołę, ustaliliśmy, jakie wartości znajdują się u podstaw jej programu wychowawczego, które ścieżki edukacyjne będziemy szczególnie eksponować i rozwijać, jak wyobrażamy sobie wzajemne relacje między członkami szkolnej społeczności.

Uznaliśmy, że edukacja regionalna i ścieżka filozoficzna będą miały przełożenie na odrębne zajęcia dla gimnazjalistów, a w programie wychowawczym zasada „Kochać i wymagać” będzie regulowała relacje nauczyciel – uczeń. Zaznaczyliśmy, że niezbędne jest osobowe, a nie przedmiotowe, traktowanie wszystkich ludzi w szkole. Przyjęliśmy, że szkoła musi być otwarta na potrzeby każdego ucznia, bez względu na niepełnosprawność, że każdy młody człowiek ma mieć szansę na rozwój. Oceniliśmy to jako bardzo ważny aspekt wynikający z potrzeby środowiska, ponieważ w obwodzie przyszłego gimnazjum istniała szkoła podstawowa z oddziałami integracyjnymi i należało zapewnić kontynuację takiej formy nauczania na poziomie gimnazjum.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2009 nr 168, poz. 1324 z dnia 9 października 2009 r.) z późniejszymi zmianami – Załącznik 1 zmieniony z dniem 1 września 2013 r. przez § 1 pkt 16 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 13.560).

⁵ *Ibidem*.

⁶ D. Elsner, *Założenia teoretyczne planowania rozwoju placówki oświatowej* [w:] *Jak planować rozwój placówki oświatowej. Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, Wydawnictwo Gnome, Chorzów 2003, s. 14–16.

Dokumentacja pracy zespołu znajduje się w szkole do dziś i była odniesieniem w czasie budowania kolejnych planów rozwoju szkoły, ale przede wszystkim jej koncepcji zawartej w programie wychowawczym gimnazjum.

Z perspektywy dzisiejszych wymagań państwa wobec szkoły widać, że przyjęta wówczas metoda pracy nad budowaniem programu szkoły i planowaniem jej rozwoju jak najbardziej odpowiada zapisom zawartym w załączniku do aktualnego rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym. Nasza koncepcja rzeczywiście „została przygotowana, zmodyfikowana i jest realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami”⁷.

Ewaluacja przeprowadzona w szkole w 2014 roku dała jej kolejny impuls do rozwoju. Zauważyliśmy – wspólnie zastanawiając się nad przyjętymi na początku istnienia gimnazjum wartościami – że towarzyszą nam one niezmiennie. Zgodni byli uczniowie, nauczyciele, rodzice i pracownicy szkoły. Równe traktowanie uczniów, indywidualne podejście do ich rozwoju, dbanie, aby w szkole rozwinął się każdy uczeń, aby stwarzać warunki do współdziałania i dialogu; szacunek dla odmienności drugiego człowieka, tolerancja wobec poglądów – są u podstaw nauczycielskiego podejścia do uczniów. Istotne jest angażowanie uczniów do wspólnej pracy. Opracowując wnioski po ewaluacji, podkreśliliśmy konieczność upowszechniania i weryfikowania naszej koncepcji pracy cyklicznie, tak by była ona znana i uznawana przez kolejne roczniki uczniów i ich rodziców, aby zmiany uwzględniały ich opinie.

O tym, co działo się „po drodze”, jak realizujemy i jak dbamy o upośleczenie koncepcji pracy

Wspólne z rodzicami, uczniami, nauczycielami i samorządem lokalnym warsztaty skutkujące przygotowaniem koncepcji pracy i programu szkoły – to mocny fundament jej rozwoju. Kolejnym krokiem umacniającym naszą koncepcję stało się poszukiwanie modelu postępowania, który skupiałby w sobie wszystkie humanistyczne, ważne dla nas wartości. Patronem szkoły został filozof, wybitny humanista, zwolennik fenomenologii i personalizmu (humanizmu integralnego) – zmarły w 2000 roku ks. prof. Józef Tischner. Ogólnoszkolna debata nad wyborem przyszłego patrona, zorganizowana w roku 2002, miała charakter demokratycznej wymiany poglądów, a zebrane argumenty popierające trzech zaproponowanych kandydatów były wyeksponowane w różnych miejscach w szkole, by każdy członek szkolnej społeczności mógł się z nimi zapoznać przed głosowaniem.

Nadanie szkole imienia spowodowało rozwinięcie koncepcji pracy szkoły zawartej w programie wychowawczym, który został oparty na filozofii dialogu ks. Tischnera. Uczniowie mieli wpływ na kształt sztandaru szkoły – zdecydowali, że zostanie tam wyeksponowane zdanie oddające Tischnerowskie myślenie o drugim człowieku: „Granica wolności jest wolność drugiego człowieka”. W praktyce często odnosimy się

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru...

do tego zdania, rozwiązując bieżące problemy i ucząc postawy tolerancji i poszanowania wolności drugiej osoby.

Zatem koncepcja Gimnazjum nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. ks. prof. Józefa Tischnera stanowi teraz rozwinięcie nazwy szkoły.

Oddziały integracyjne niosą ze sobą tolerancję, zrozumienie dla odmienności drugiego człowieka, gotowość do wzajemnej pomocy, ale też potrzebę ciągłego uczenia się, na czym polegają specyficzne potrzeby naszych uczniów przez wszystkich członków szkolnej społeczności: nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły, uczniów, rodziców. Ważne jest poznawanie i upowszechnianie zasad *savoir-vivre'u* w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi oraz takie działania dydaktyczne i organizacja pracy szkoły, które pozwalają z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że rozwijają się w szkole wszyscy uczniowie. Istotna jest świadomość potrzeby ciągłego dostosowywania warunków, metod, sposobów pracy ze względu na zmieniające się potrzeby poszczególnych uczniów i ich ciągły rozwój. Stąd projekty edukacyjne, happeningi, zajęcia sportowe i igrzyska integracyjne, teatr szkolny, festiwale nauki, spółdzielnia uczniowska, bardzo różnorodna gama zajęć pozalekcyjnych przygotowana zgodnie z ich propozycjami i wyborem, ocenianie kształtujące i inne działania kierowane do uczniów.

Patron szkoły mocno uzasadnia, że wolność jest wartością, którą pielęgnujemy, pamiętając, iż wolność jednostki ogranicza obecność obok drugiego człowieka, że ważny jest dialog. Dlatego stwarzamy warunki do dialogu: cyklicznie spotykają się przedstawiciele organów szkoły, razem planują kalendarz wydarzeń szkolnych i wspólnie go realizują.

Słowa Józefa Tischnera:

O człowieku nie można powiedzieć, że jest, albowiem człowiek jest w stadium ciągłego stania się. Sens tego stawania się leży w tym, by człowiek z osoby, jaką jest przez swą naturę, przekształcał się w osobowość, to znaczy, by doszedł do pełnego rozkwitu w swych władzach umysłowych, duchowych i cielesnych. Im bardziej człowiek jest osobowością, tym bardziej jest człowiekiem [...]⁸

zostały wpisane do programu wychowawczego szkoły i są kwintesencją koncepcji pracy szkoły.

Zbudowanie koncepcji pracy wspólnymi siłami to duże osiągnięcie szkoły. Drugim, równie ważnym wyzwaniem jest to, by przyjęta koncepcja pracy żyła w działaniach ludzi pracujących i uczących się w szkole. By tak było – trzeba koncepcję przypominać, eksponować, zgodnie z nią planować pracę. W naszym przypadku koncepcja pracy szkoły bardzo wpłynęła na rozwój kompetencji nauczycieli – ich przygotowanie do pracy z uczniami o różnych rodzajach niepełnosprawności. Szkoła ma dziś charakter integracyjny, 23% uczniów posiada orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, pracujący z nimi nauczyciele zdobyli kwalifikacje w zakresie oligofrenopedagogiki, tyflopedagogiki, surdopedagogiki, neurologopedii. To wyraźny skutek wypowiedzia-

⁸ J. Tischner, *Jak żyć?*, Wydawnictwo TUM, Wrocław 2000, s. 9.

nego wspólnie na początku zadania: „szkoła ma być otwarta na potrzeby każdego ucznia”. Realizacja tej wskazówki w rozwoju szkoły ma też odzwierciedlenie w dostosowaniu budynku do potrzeb niepełnosprawnych uczniów, pozyskaniu sprzętu do terapii logopedycznej, terapii biofeedback, wyposażeniu sali do rewalidacji ruchowej, organizacji oddziałów integracyjnych. Przede wszystkim praca nad wzajemnym rozumieniem potrzeb skutkuje w szkole bardzo dobrą atmosferą i przyjaznym odbiorem w środowisku.

Ewaluacja zewnętrzna pokazała, że jesteśmy na dobrej drodze.

UPOWSZECHNIANIE KONCEPCJI

Trzeci etap edukacji w Polsce trwa trzy lata – co trzy lata wymienia się zespół uczniów, zmienia się grupa rodziców, a to powoduje naturalnie, że promowanie koncepcji pracy szkoły, sprawdzanie, czy jest znana i akceptowana, jest procesem ciągłym. Przyjęliśmy, że rozmawiamy o koncepcji pracy szkoły z rodzicami i uczniami, eksponujemy zapisy koncepcji na szkolnym korytarzach, umieszczamy je na szkolnej stronie WWW, przedstawiamy na spotkaniach i zachęcamy do dyskusji nad jej postanowieniami. Organizujemy Konkurs Wiedzy o Statucie i Patronie Szkoły dla każdego rocznika pierwszoklasistów. Zadania konkursowe sprawdzają w praktyce, jak uczniowie rozumieją naszą koncepcję pracy i założenia szkolnego programu wychowawczego. Uczniowie wykonują wspólnie pracę – muszą pokazać, że są zespołem, że każdy podejmuje działanie i czuje się za nie odpowiedzialny, prezentują wyniki swojej pracy przed jury, w którym zasiadają **starsi uczniowie, rodzice i nauczyciele**.

Wszystkie te zabiegi służą temu, by sprawdzać, czy na pewno nasze ustalenia są aktualne, czy odpowiadają potrzebom uczniów uczących się obecnie w szkole.

Konkretnym przykładem na to, że warto, by wszystkie podmioty szkoły partycypowały w budowaniu koncepcji pracy i zarządzaniu szkołą, jest sytuacja naszej szkoły w roku 2010. Po dziesięciu latach istnienia gimnazjum powtórzyliśmy warsztaty rozwojowe. Widać było wówczas, że bardzo korzystnie zmieniła się baza szkoły, jak również rozwinęła się kadra pedagogiczna, ale pojawił się niepokojący problem funkcjonowania w warunkach poważnego niżu demograficznego. Obiektywne zagrożenia dla funkcjonowania szkoły stały się bardzo realne. Trzeba było na nowo spojrzeć na szanse i zagrożenia rozwoju szkoły, przedyskutować w zespole uczniów, rodziców, nauczycieli i samorządowców, które działania wzmocnić, a które zmieniać, by szkoła miała mocne podstawy funkcjonowania. W dyskusję włączyliśmy pracowników niepedagogicznych, którzy mogli dobrze zorientować się w planach rozwojowych szkoły, wnieść swoje spostrzeżenia i czuć się współodpowiedzialnymi za realizację tych zamierzeń. Niewątpliwie otwarcie się szkoły na potrzeby każdego ucznia (sprawnego i niepełnosprawnego), wynikające z przyjętej koncepcji pracy, wzmocniło jej pozycję w środowisku i spowodowało, że gimnazjum jest postrzegane jako szkoła dająca

szansę na rozwój uczniom o różnych możliwościach. Do szkoły napływają uczniowie spoza obwodu, ponieważ wspólnie wymyślony model funkcjonowania szkoły z oddziałami integracyjnymi okazał się bardzo trafiony i nie został powtórzony przez żadne z gimnazjów na terenie całego powiatu. Sprawdziła się też zapisana w koncepcji pracy zasada „Kochać i wymagać”. Nauczyciele ćwiczą się w stawianiu uczniom wymagań adekwatnych do ich możliwości – stąd w szkole z oddziałami integracyjnymi bardzo duża liczba finalistów (76) i laureatów (30) wojewódzkich konkursów przedmiotowych, liczne formy aktywności niepełnosprawnych gimnazjalistów w bliższym i dalszym środowisku (każdy uczeń ma szansę na rozwój).

Równie ważne jak upowszechnianie koncepcji pracy szkoły jest według mnie upowszechnianie wiedzy o samych wymaganiach państwa wobec szkoły. Po wprowadzeniu nowego rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym wyjazdowa konferencja nauczycieli i pracowników niepedagogicznych została poświęcona analizie wymagań i porównaniu do nich naszej szkolnej praktyki.

Ewaluacja zewnętrzna była dla nas świetną okazją do zapoznania z wymaganiami szerszego otoczenia. Przygotowane przez nas zaproszenia do udziału w ewaluacji zawierały krótki opis wymagań i znaczenia samego procesu badania i ustalania, w jakim stopniu szkoła je wypełnia. Zaproszenie przesyłano różnymi kanałami – poprzez szkolną stronę WWW, pisma do rodziców oraz komunikat... czytany z ambony parafialnej.

Trochę o zmianach wprowadzanych dzięki odbiciu w lustrze ewaluacji

Co roku poddajemy swoją pracę ewaluacji wewnętrznej. Od dwóch lat wokół badanego zagadnienia budujemy profil szkoły, który publikujemy na stronie internetowej. Modyfikujemy naszą pracę, idąc za wskazówkami wynikającymi z ewaluacji. Ważne, że wskazówki te pochodzą od przedstawicieli uczniów, rodziców, nauczycieli, pracowników niepedagogicznych szkoły, dyskutujących w czasie spotkań fokusowych. Staramy się jak najbardziej uspołecznić proces rozwijania szkoły. Dwa lata temu zauważyliśmy słabsze zainteresowanie rodziców spotkaniami w szkole. To stało się tematem ewaluacji wewnętrznej metodą profilu szkoły. Zebraliśmy ostatecznie pomysły rodziców, uczniów i nauczycieli na lepsze, ciekawsze wywiadowki i inne formy spotkań z rodzicami. Dziś naprawdę widzimy, że to działa. Cieszy nas dobra frekwencja na spotkaniach, ale też same wywiadowki są całkowicie odmienione. Przybrały formy wspólnego oglądania filmów o klasie, galerii zdjęć, rezultatów projektów uczniowskich, degustacji kulinarnych „ekscesów” uczniów dokonywanych podczas zajęć techniki. Rodzice dzięki temu więcej wiedzą o swoich dzieciach, o szkole i bardziej się z nią identyfikują. Chętnie o tym mówią. W listopadzie 2014 roku prowadziliśmy telefoniczny sondaż opinii rodziców na ten temat – wyniki są budujące.

Raport z ewaluacji zewnętrznej **nakłada na nas imperatyw dalszego poszukiwania dróg, by stwarzać warunki do skutecznego uczenia się uczniów i nauczania adekwatnie do potrzeb i możliwości naszych wychowanków, a przez to do realizacji koncepcji naszej pracy.**

W wyniku analizy wypowiedzi uczniów w ankiecie *Moja szkoła* zauważyliśmy, że niewystarczająco eksponujemy współpracę między uczniami. Zainspirowało nas to do wymyślenia kolejnego sposobu na doskonalenie umiejętności współpracy uczniów i rozwijanie ich kreatywności – opracowaliśmy projekt *MAG – Młody Aktywny Gimnazjalista. Kreatywność i Współpraca*, który wdramy od roku szkolnego 2014/2015. Jest on wynikiem przemyśleń po ewaluacji i moich doświadczeń z konferencji *Jakość edukacji i/czy jakość ewaluacji? Ucząca się szkoła* – inspirujemy się przykładem przedstawionym przez Dorotę Kuleszę w czasie sesji o kreatywności⁹. Projekt polega na wspólnym, odbywającym się w tym samym czasie rozwiązywaniu przez wszystkie zespoły klasowe zadań, o których dowiadują się na początku wybranej lekcji przeznaczonej do dyspozycji wychowawcy (godziny wychowawcze dla wszystkich klas zaplanowaliśmy w jednym czasie). Zadania przygotowuje zespół złożony z nauczycieli i pracowników niepedagogicznych szkoły, który też zapewnia uczniom takie same środki dydaktyczne i narzędzia.

Wymagają one wspólnego planowania, wykonania i prezentowania efektów – dzięki temu uczniowie porównują różne podejścia do problemu, rozmaite pomysły na rozwiązanie tego samego zadania i wykorzystanie tych samych materiałów. Zauważyliśmy, że uczniowie w czasie zajęć projektowych mocno integrują się z klasą, uczą się organizować pracę zespołu. Wszyscy mamy dużo radości z oglądania rezultatów projektu – prezentacje są organizowane niezwłocznie po wykonaniu zadania (mamy za sobą prezentacje pięciu zadań projektowych). Liczymy także na efekt odroczony w czasie, ale niewątpliwie realny – uczniowie będą lepiej przygotowani w przyszłym życiu szkolnym, studenckim i zawodowym do wykonywania wspólnych projektów. Zamierzamy kontynuować te działania.

PODSUMOWANIE I TROCHE „DOBRYCH RAD”

Jestem mocno przekonana, że budowanie koncepcji pracy za biurkiem i wyłącznie z pozycji dyrektora nie jest słuszne. Taka postawa nie wróży dobrze kulturze organizacyjnej szkoły. **Warto podchodzić do zarządzania na zasadzie partycypacji wszystkich podmiotów**, z którymi przychodzi współpracować dyrektorowi.

Odważnie można stwierdzić, że zbudowana w wyniku porozumienia wszystkich środowisk koncepcja pracy szkoły jest chętniej i bardziej konsekwentnie realizowana i odpowiada na potrzeby uczniów. Jest dobrym zaczątkiem planowania rozwoju i pozwala budować „krocząco” programy rozwoju, w sposób adekwatny do potrzeb uczniów i środowiska lokalnego.

⁹ D. Kulesza, *Szkolna Liga Twórczości – o tym, jak w szkole można się uczyć, bawiąc*, prezentacja, 2014, <http://www.npseo.pl/data/various/files/SLT%20konferencja%20mi%C4%99dzynarodowa%20Zakopane%202014%20rr.pdf> (data dostępu: 25.01.2015).

Myślę, że tak jest w naszej „tischnerowskiej” szkole. Jej największą siłą są ciągle uczący się ludzie, rozumiejący znaczenie synergii w działaniu. Rozwijając się – rozwijamy swoją szkolną organizację.

Jak (próbować) zbudować dobrą szkołę?

Z perspektywy dwudziestu trzech lat zarządzania szkołami i swoich doświadczeń z nowym nadzorem pedagogicznym powiedziałabym, że warto:

- zadbać o jasną i wspólnie wypracowaną koncepcję rozwoju swojej placówki;
- uświadamiać sobie i innym, jakie wymagania stawia szkole nasze państwo;
- nie bać się ewaluacji zewnętrznej (z wielu rozmów w środowisku dyrektorów szkół wiem, że dyrektorzy myślą o ewaluacji zewnętrznej z lękiem, co mnie szczęśliwie ominęło, ale też przekonałam się, że ten proces „nie boli”);
- traktować ewaluację jak stop-klatkę, w której odbijają się rezultaty naszych dotychczasowych starań;
- stosować alternatywne metody ewaluacji wewnętrznej (badanie w działaniu, profil szkoły i inne proponowane „nauczycielom – badaczom”), które pozwolą obiektywnie ocenić stan rzeczy w danym momencie rozwoju szkoły i podejmować sensowne działania rozwojowe;
- planować rozwój na podstawie wyników ewaluacji, szukać, ciągle szukać dobrych rozwiązań metodycznych, organizacyjnych;
- dialogować – poważnie traktować partnerów, zapraszać do debaty i pracy rodziców, uczniów, pracowników niepedagogicznych, organ prowadzący, gdyż przynosi to szerszą perspektywę, ale też daje mocne podstawy dalszego działania, mobilizuje do współpracy w realizacji ustaleń, dyrektorowi ułatwia życie, bo przynosi wiele rozwiązań, o których wcześniej nie miał pojęcia.

BIBLIOGRAFIA

- Dorczak R., *Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty* [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Elsner D., *Założenia teoretyczne planowania rozwoju placówki oświatowej* [w:] *Jak planować rozwój placówki oświatowej. Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, Wydawnictwo Gnome, Chorzów 2003.
- Mizerek H., *„Twarze” i „gęby” ewaluacji – perspektywa naukowa* [w:] *Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Tischner J., *Jak żyć?*, Wydawnictwo TUM, Wrocław 2000.

Źródła internetowe

20 lat Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji 1993–2013, red. A. Pietrzak, <http://www.ftse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/1373/20-lat-fsre.pdf>.

<http://www.frse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/1373/20-lat-frse.pdf> (data dostępu: 17.09.2014).

http://www.gimnazjum2wola.edu.pl/info/wp-content/uploads/2013/09/szkolny_program_wychowawczy.pdf (data dostępu: 25.01.2015).

Kulesza D., *Szkolna Liga Twórczości – o tym, jak w szkole można się uczyć, bawiąc*, prezentacja, 2014, <http://www.npseo.pl/data/various/files/SLT%20konferencja%20mi%C4%99dzynarodowa%20Zakopane%202014%20rr.pdf> (data dostępu: 25.01.2015).

http://www.npseo.pl/action/requirements/wymagania_panstwa_wobec_szkol (data dostępu: 25.01.2015).

MAREK KACZMARZYK

KOLIZJA CZY SYMBIOZA? O KONSEKWENCJACH RÓŻNIC W STRATEGIACH ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW U NASTOLATKÓW I ICH NAUCZYCIELI

Abstrakt:

Szkoła jest środowiskiem, w którym zderzają się dwa światy kreowane przez osoby w różny sposób rozwiązujące problemy. Strategią nastolatków jest niezależne poszukiwanie własnych rozwiązań, ludzie dojrzały korzystają z wcześniej wytworzonych wzorców. Różnice te wynikają między innymi z neurologicznie uwarunkowanych cech ich mózgów. Część problemów, jakie widzimy w praktyce szkolnej, wynika z nieznanomości faktów związanych z rozwojem i działaniem ośrodkowego układu nerwowego na różnych etapach życia człowieka. Odmienne podchodząc do problemów, uczniowie i ich nauczyciele mają często kłopoty z uzgodnieniem nie tylko adekwatnych w danej sytuacji rozwiązań, ale nawet sposobów ich poszukiwania. Artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na kluczowe w procesie nauczania i wychowania różnice w funkcjonowaniu mózgów ucznia i jego nauczyciela/wychowawcy, które powinny być uwzględnione w czasie organizowania procesów edukacyjnych, jeśli mają one sprzyjać uczeniu się.

WSTĘP

Bez względu na to, jakiej odpowiedzi udzielimy na pytanie o rolę szkoły, w centrum zawsze znajdzie się uczeń. O nim myślimy, tworząc programy, pisząc czy wybierając podręczniki, przygotowując zajęcia... Czy jednak nie umyka nam pozornie oczywisty fakt, że oprócz uczniów szkołę tworzą także ich nauczyciele?

Można powiedzieć, że szkoła to suma interakcji tworzących ją osób. Jej jakość to w znacznej mierze jakość wymiany informacji pomiędzy nimi. A co, jeśli okaże się, że umysły uczniów i ich nauczycieli są... niezdolne do pełnego porozumienia?

Naszym celem będzie spojrzenie na to pytanie z biologicznej i ewolucyjnej perspektywy. Na podstawie wiedzy dotyczącej budowy i funkcjonowania mózgu w trakcie ontogenezy postaramy się poszukać przyczyn różnic w sposobach przetwarzania i interpretowania informacji występujących pomiędzy ludźmi w różnym wieku. Różnice

te są bowiem jedną z głównych przyczyn nieporozumień i niepowodzeń w tworzeniu przychylnego uczniowi subs środowiska społecznego szkoły.

PODŁOŻE KONFLIKTU

Fizjologia ośrodkowego układu nerwowego zmienia się z wiekiem i ma to ogromny wpływ na jego działanie. Zmienia się, między innymi, sposób reakcji na problemy stawiane przez środowisko. A przecież szkoła jest miejscem, w którym uczymy rozwiązywania problemów... Jeśli mózgi nauczyciela i ucznia działają inaczej w tym zakresie, czy w ogóle jest możliwe uczenie się jednych od drugich? A jeśli nie, to czy szkoła ma sens?

Oczywiście musimy wierzyć, że odpowiedź na to pytanie jest twierdząca. Pytanie raczej nie o sens, ale o warunki, jakie powinny być spełnione. Proces socjalizacji nie jest nowoczesnym wynalazkiem. Odbывał się na długo, zanim po raz pierwszy spróbowaliśmy nadać mu instytucjonalne ramy. Innymi słowy – porozumienie w tym zakresie jest możliwe, choć wydaje się, że jego jakość zależy dzisiaj od świadomości uwarunkowań.

Mózg ucznia jest systemem nastawionym na bieżące, szybkie przetwarzanie informacji. Poszukuje nowości, wykorzystuje swoją naturalną plastyczność i wszechstronność.

Przebudowa, jaka następuje w tym okresie, jest oparta na wybiórczej redukcji nadmiaru. Grupy neuronów i szlaki nerwowe pobudzane częściej w tym okresie mają większe szanse na przetrwanie. To, co pozostanie, będzie stanowiło trwałe, neuronalne podłoże funkcjonowania jednostki ludzkiej w okresie późniejszym.

Ponieważ przystosowawczo korzystną strategią jest w takim przypadku generowanie różnorodności, mózg nastolatka nie jest przygotowany do podejmowania gotowych rozwiązań. Utrwalone, pewne i bezpieczne algorytmy działań nie są dla niego tak atrakcyjne, jak sposoby nowe.

Mózgi nastolatków są więc źródłem kulturowej różnorodności. Ich bezustanne poszukiwanie, ryzykowne wybory i skłonność do doceniania jedynie tych rozwiązań, których same są autorami, powoduje, że zbiór potencjalnie przydatnych algorytmów działań rośnie i, co może ważniejsze, jest stale i na bieżąco aktualizowany przez warunki środowiska. To ostatnie, w przypadku ludzi, jest niemałym wyzwaniem. Zmienia się bowiem tak gwałtownie i w sposób tak nieprzewidywalny, że wciąż konieczne są nowości w sferze rozwiązań stawianych przez nie zadań. Środowisko naturalne człowieka, w tym środowisko społeczne, to jedna wielka zmiana.

Widziany z tej perspektywy okres adolescencji przestaje być konieczną uciążliwością naszego życia, czymś, przez co trzeba jakoś przejść, żeby stać się dorosłym. Mamy tu raczej do czynienia z okresem decydującym o naszej przyszłości. I to nie tylko naszej konkretnie, ale także przyszłości wszystkich użytkowników/mieszkań-

ców społecznej przestrzeni. Jeśli przyjrzymy się sprawie z ewolucyjnego punktu widzenia, to właśnie nastolatki są źródłem nowości, które może weryfikować działający na płaszczyźnie kulturowej dobór. A stąd już tylko krok do prostego wniosku: nastolatki są przyczyną szybkiej, charakterystycznej dla nas, ludzi, ewolucji kultury i bezprecedensowych, związanych z nią, zdolności przystosowawczych naszego gatunku.

Skoro tak, skoro nastolatek jako źródło oryginalnych, nowych rozwiązań okazał się tak korzystny z punktu widzenia interesów gatunku, to dlaczego nie pozostajemy w tym stanie dłużej? Dlaczego bezkrytyczne i radosne poszukiwanie nowości nie trwa do, powiedzmy, czterdziestego roku życia? Po co nam w ogóle ludzie dorośli?

Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta. Być może chodzi tu o to, że gromadzenie nowych algorytmów działań ma sens, jeśli będzie czas na ich wypróbowanie w praktyce. Tylko w ten sposób możliwa jest ich selekcja.

Można też spojrzeć na to z całkiem trywialnego punktu widzenia. Osoby dorosłe, których mózgi są zdolne do bardziej racjonalnych decyzji, są potrzebne nastolatkom po prostu po to, żeby mogły przeżyć okres, w którym własne bezpieczeństwo nie jest dla nich priorytetem. Opiekunowie nastolatków, ze swoimi dojrzałymi płacami czołowymi, zdolnością do racjonalizowania, ostrożni i pełni obaw o losy swoich podopiecznych, stanowią przydatny ogranicznik i szansę na przetrwanie krytycznego okresu bezkrytycznych poszukiwań. Obawy rodziców o dzieci, często dla tych drugich uciążliwe reguły związane z utrzymywaniem kontaktów (dlaczego nie zadzwonisz?), terminami powrotu do domu (masz być najpóźniej o 22!) czy odmową (nie pójdziesz i już!) stają się z tego punktu widzenia zrozumiałe. Choć może nie mniej irytujące dla podopiecznych.

Tak czy inaczej, mózg dorosłego pełni odmienne zadania w grze, jaką jest dobór kulturowy. Jest to związane z pewnymi szczególnymi cechami budowy.

NEUROBIOLOGIA ROZWOJU

Rozwój mózgu to właściwie suma dwóch procesów: neurogenezy oraz mielinizacji.

Neurogeneza dotyczy w zasadzie komórek nerwowych. Neurony pojawiają się, rozwijają, specjalizują albo giną zgodnie z zasadami, które dosyć dobrze poznano, odkąd w drugiej połowie XIX wieku Camillo Golgi wynalazł metodę ich barwienia. Od tamtej pory neurobiolodzy najchętniej badali te właśnie komórki, stworzone, wydawałoby się, do roli elementów przetwarzających informacje. Ich rozgałęzione wypustki, łączące się z innymi za pomocą dyskretnie działających synaps, wywołują w naszej wyobraźni obraz niesamowicie złożonej sieci pozwalającej na przetwarzanie prawie nieograniczonej ilości informacji.

Neurogeneza jest procesem, który znamy nie najgorzej. Zasadniczo kończy się ona około 20.–25. roku życia. Neurony to jednak nie jedyne komórki budujące mózg, a ich powstawanie i wymieranie neuronów nie kończy procesów dojrzewania tego organu.

Od dawna wiemy, że poza komórkami nerwowymi (neuronami) mózg buduje wiele innych, określanых nieco pogardliwie mianem gleju. Nazwa sugeruje to, co na ich temat sądzili neurobiolodzy jeszcze do niedawna. Choć już pionier neurobiologii Santiago Ramón y Cajal pozostawił po sobie setki precyzyjnych rysunków komórek glejowych, do niedawna były one uznawane za niewiele więcej niż klej stanowiący spoiwo i bazę dla neuronów. Wyznaczano im role wzmocnienia, odżywiania lub mechanicznego wspierania głównych graczy w fizjologię mózgu, jakimi miały być neurony. Jedynie ich rola w tworzeniu mielinowych osłonek aksonów była nieco bardziej doceniana.

Akson, wypustka neuronu wyprowadzająca z niego sygnał, przewodzi go często na znaczne odległości. Szybkość i sprawność przewodzenia ma tu zasadnicze znaczenie dla jakości działania systemu, jaki stanowi cały układ nerwowy. Okazuje się, że osłonięte mieliną aksony przewodzą szybciej i sprawniej. Mielina zaś to wytwór pewnej klasy komórek glejowych, które towarzyszą neuronom. Ten rodzaj gleju uczestniczy w procesie, usprawniającym komunikację pomiędzy poszczególnymi częściami mózgu.

Mielinizacja (proces wytwarzania osłonek mielinowych aksonów) zachodzi dłużej niż procesy neurogenezy. Poszczególne części mózgu najpierw dojrzewają, a dopiero później zyskują w pełni sprawne połączenia z innymi obszarami. Proces ten zachodzi ostatecznie pomiędzy 25. a 35. rokiem życia¹ i, podobnie jak procesy przebudowy sieci neuronowej, postępuje od partii tylnych mózgu w stronę płatów czołowych. I w tym przypadku to właśnie płaty czołowe najpóźniej uzyskują w pełni sprawne połączenia z pozostałymi częściami mózgu. Zważywszy na ich rolę, taka sytuacja nie jest najkorzystniejsza z naszego punktu widzenia.

Dopiero po trzydziestce mamy więc w pełni sprawny mózg, którego tworzenie (w rozumieniu neurobiologicznym) zasadniczo dobiegło końca. Nie oznacza to jednak, że mózg 35-latka pozostanie niezmienny do końca jego życia. Ten etap to dopiero zakończenie produkcji. Ustalenie się odpowiedniej równowagi funkcjonalnej potrwa jeszcze trochę. Właściwie, ponieważ mówimy tu o swoistej homeostazie, dynamicznej równowadze, jej ustalanie trwać będzie stale do końca istnienia organizmu. Procesy koordynacji pracy poszczególnych części kory mózgowej oraz innych, zwłaszcza podkorowych ośrodków mózgowia, same zmieniają architekturę sieci. Liczba i siła synaps zmieniają się bezustannie, różnicuje się także ilość i jakość przekaźników synaptycznych i, choć w ograniczonym stopniu, liczba neuronów budujących poszczególne ośrodki.

Dorosły człowiek jest użytkownikiem dojrzałego mózgu, który nie jest już tak bardzo nastawiony na zdobywanie nowych doświadczeń i bezkrytyczne pochłanianie informacji. Nadchodzi czas ich wykorzystania. Kryterium nowości, które wyznacza-

¹ W ostatnim czasie wiele danych sugeruje, że procesy usprawniania połączeń pomiędzy zaangażowanymi w różne zadania partiami kory mózgowej postępują dalej, a w pełni harmonijne działanie całości przypada na czas znacznie późniejszy, bo bliższy początkom piątej dekady ludzkiego życia. Tak późne dojrzewanie mózgu jest ogromnym zaskoczeniem, jeśli weźmiemy pod uwagę przeciętną długość życia ludzi, która prawdopodobnie nie przekraczała 40 lat na początku naszej gatunkowej historii.

ło kolejność odbierania informacji w okresie adolescencji, ustępuje pierwszeństwa innym zasadom ich porządkowania. Na poziomie fizjologii jednym z najwyraźniejszych objawów tej zmiany jest nieco szybsze starzenie się struktur odpowiedzialnych za promowanie nowości, głównie hipokampa. W rezultacie nowość nie robi już na dojrzałym umyśle takiego wrażenia².

Ta zmiana ma fundamentalne znaczenie dla strategii rozwiązywania problemów. O ile sposobem nastolatka, czy ogólniej posiadacza mózgu w okresie przeddojrzałym, było szukanie własnych rozwiązań nawet wtedy, kiedy sprawdzone sposoby radzenia sobie z problemem były już dostępne w przekazie kulturowym, o tyle dojrzały mózg ma już za sobą okres gromadzenia własnych rozwiązań. W pewnym stopniu w czasie dojrzewania i nieco później, w trakcie ustalania neurobiologicznej homeostazy funkcjonalnej, mózg zgromadził już odpowiednią liczbę ogólnych rozwiązań, rozbudowany zestaw wzorców, którymi może posłużyć się w przyszłości.

Strategia dorosłego polega przede wszystkim na przeszukiwaniu wewnętrznych zasobów. Jeśli nie znajdzie się odpowiedni do problemu wzorzec, nie oznacza to automatycznego przełączania się w tryb poszukiwania własnych rozwiązań. Niestety powrót do stanu znanego z okresu adolescencji praktycznie nie jest możliwy. My, dorośli, wybieramy wzorzec najbliższy optymalnemu rozwiązaniu, a następnie poddajemy go obróbce, tak żeby dopasować rozwiązanie do aktualnych zadań.

POSZUKIWANIE NOWOŚCI KONTRA WARTOŚĆ WZORCÓW

Wzorce dorosłych pasują do otaczającej ich rzeczywistości w ograniczonym zakresie. Sprawdzają się, o ile zbiór problemów, jakie trzeba rozwiązać, nie jest większy od tego, co znane z doświadczenia. Kiedy jednak stykamy się z tym, co nowe, strategia wykorzystania wzorców może prowadzić na manowce.

Kiedy zmieniając sieć komórkową lub model telefonu, mozolnie przepisujemy kontakty do zeszytu, żeby je później ponownie wpisać w pamięć telefonu, albo kiedy notujemy w zeszycie jakiś szczególnie ważny adres strony internetowej, postępujemy w taki właśnie „wzorcowy” sposób. Czasami nawet wiemy, że istnieją prostsze, szybsze i pewniejsze rozwiązania, a mimo to ich nie szukamy. Wybieramy tradycyjne, ponieważ pasują do utrwalonych algorytmów postępowania.

Świat nastolatka jest natomiast pełen wyzwań. Są mu one zresztą potrzebne jak przysłowiowe powietrze. Jego umysł potrzebuje pretekstu do niczym nieograniczonej kreatywności. Gotowe rozwiązania, prawa, gromadzone przez poprzednie pokolenia prawdy to jedynie przeszkody na drodze. Świat jest magiczny, złożony, niebezpieczny i, z tego właśnie powodu, atrakcyjny.

² Chociaż oczywiście nie przestaje być atrakcyjna. W tym przypadku nasze mózgi chyba nigdy nie pozbywają się nabytych ewolucyjnie przyzwyczajeń. Nasza ciekawość świata ma bowiem znacznie głębszy sens niż ten, który przypisują jej współcześnie twórcy reklam.

Nauka często odziera rzeczywistość z jej tajemniczego uroku, wyjaśniając to, co wcześniej wydawało się intrygujące. Oczywiście jej, nauki, wyjaśnienia są najczęściej optymalne na danym etapie rozwoju wiedzy i ich przyjęcie ułatwia człowiekowi życie. Rzecz w tym, że poszukiwania prowadzone z pominięciem tego, co już wiemy, mogą przynieść czasem znacznie więcej niż wyjaśnienie aktualnie rozpatrywanego zagadnienia.

Historia nauki pełna jest takich przypadkowych odkryć. Przełomów dokonują często ludzie, którym dane jest spojrzeć na świat w sposób łamiący utrwalone w ich dyscyplinach paradygmaty.

Mamy więc dwie odmienne strategie rozwiązywania problemów. Jedna polega na poszukiwaniu własnego rozwiązania i ignorowaniu gotowych odpowiedzi, nawet kosztem straty czasu i energii, druga na wykorzystywaniu gotowych wzorców, nawet kiedy w sposób widoczny nie pasują do zupełnie nowego zadania.

Jeśli spojrzymy na to z perspektywy interesów populacji, taka sytuacja sprzyja ogółowi. Jedna jego część tworzy rozwiązania, poszukuje nowych dróg oraz uczy się metodą prób i błędów, druga stosuje wcześniej sprawdzone wzorce zachowań i gotowe sposoby rozwiązywania problemów/algotymy działań. Zestawienie tych strategii tworzy bezpieczną całość.

Problem zaczyna się wtedy, kiedy jedna z tych subpopulacji zaczyna jednostronnie modyfikować strategię drugiej, a z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia w szkole.

Nauczyciel najczęściej, choć oczywiście nie zawsze, zważywszy na prawa krzywej Gaussa, jest osobą dojrzałą. Jego strategia to wybieranie i modyfikowanie wzorców. Jest gotowy do ich przekazywania innym, przekonany o ich wartości, o tym, że jego strategia sprawdza się w praktyce. Problem w tym, że próbuje do tego przekonywać swojego ucznia, który reprezentuje odmienne preferencje.

Dla obu stron strategia drugiej są mocno podejrzane. Mózgi nastolatków działają inaczej niż mózgi ich nauczycieli. Problemy i zadania oznaczają inny rodzaj aktywności, a sukcesy odmienne rozwiązania.

Szkoła nakłania do stosowania gotowych rozwiązań, ponieważ takie są strategie dorosłych, a, jako instytucja, została ona stworzona właśnie przez dorosłych. Nastolatki poszukują własnych sposobów, ponieważ są nastolatkami, a szkoła nie podlega ich jurysdykcji chociażby dlatego, że nie może sobie pozwolić na działania na zasadzie prób i kosztownych błędów.

Zasada jest więc taka: nauczyciel, w taki czy inny sposób, przywołuje problem ważny dla niego lub programisty dydaktycznego, który przygotował podręcznik/program. Już na poziomie wyboru problemów, które mogą być ważne z punktu widzenia obu stron, zachodzi często brak spójności. To, co interesujące i zajmujące dla dorosłych, nie musi być tym samym dla ucznia. Następnie problem jest omawiany i rozwiązywany w taki czy inny sposób, przy czym za prawidłowe przyjmuje się oczywiście optymalne rozwiązanie proponowane przez nauczyciela. Następnym krokiem jest sprawdzenie, czy w umyśle ucznia prawidłowe rozwiązania znalazły należyte miejsce. Dla szkoły oznacza to umiejętność przywoływania tego rozwiązania w określonej chwili. To nam

wystarcza. To właśnie sprawdzają wszystkie typy testów, jakie stosujemy. **Ignorujemy przy tym najczęściej różnicę, jaka występuje pomiędzy faktem, że ktoś wie, jak coś należy zrobić, a tym, że potrafi to zrobić.** W rezultacie sprawdzamy obecność wzorca, a czasem umiejętność jego stosowania, i to najczęściej w sytuacjach potencjalnych. Te potencjalne sytuacje to opisy problemów, wymyślone historie, które rozwiązuje się za pomocą odpowiedniego klucza. I znowu „odpowiedni” ma tu jedno znaczenie – oznacza wzorzec, wcześniej przygotowane i sprawdzone rozwiązanie.

Odmienne strategie rozwiązywania problemów to nie jedyne różnice w działaniu mózgów ludzi młodych i ich dorosłych opiekunów. Opis wszystkich wykracza znacznie poza ramy tego tekstu, dlatego skoncentrujemy się na tym, co może dać w praktyce świadomość tych różnic.

REGUŁY ROZBITEGO ŚWIATA

Szkoła, podobnie jak dom rodzinny, grupa rówieśnicza czy grupy zadaniowe w miejscu pracy, to jedno z subśrodowisk społecznych, w jakich funkcjonuje człowiek. Reguły gry w tych środowiskach mają często bardzo lokalny charakter.

Wydaje się, że „rozbicie” świata społecznego wynika z ograniczeń naszych mózgów, które kształtował dobór naturalny w warunkach nielicznych (około 150-osobowych) grup zbieracko-łowieckich. W takim jednorodnym środowisku społecznym różnice w sposobie rozwiązywania problemów miały, bez wątpienia, odmienne konsekwencje od tych, jakie obserwujemy obecnie. Odmienne były zadania, jakie stawiało życie, i odmienne następstwa sukcesów i porażek w ich rozwiązywaniu. Cena, jaką przychodziło płacić jednostce (a także całej grupie) za ryzykowne, choć potencjalnie korzystne, zachowania młodych, była zapewne wysoka, podobnie jak koszty opieczości czy zbytniej ostrożności dojrzałych członków grupy. Był to jednak zawsze układ naczyń połączonych. Działywały wewnętrzne mechanizmy sprzężeń zwrotnych zapewniające dynamiczną równowagę systemu.

Dzisiaj, w ciągu zaledwie kilku godzin, człowiek „skacze” pomiędzy kilkoma subśrodowiskami, w których reguły gry mogą być skrajnie różne, a wartość rozmaitych rozwiązań podobnych problemów skrajnie odmienna.

Szkoła jest jednym z takich właśnie subśrodowisk i stawia sobie zadania znacznie przekraczające swoje własne granice. Chcemy w niej zadbać o rozwój ucznia w taki sposób, żeby nabyte tu kompetencje były przydatne w innych środowiskach. Tak należy rozumieć, z przyjętego tu przez nas punktu widzenia, wymagania stawiane tej instytucji³.

³ Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się. Wymaganie zdefiniowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego wraz ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r.

Jeśli bowiem proces dydaktyczny ma zostać zorganizowany w taki sposób, żeby miał szansę w pełni sprzyjać procesom uczenia się, to musi uwzględniać ograniczenia wynikające zarówno z neurobiologicznej natury umysłu, jak i przeszłości, w której kreowały nas siły doboru. Ograniczeń tych nie jest w stanie usunąć najbardziej nawet rewolucyjna koncepcja pracy szkoły czy teoria wychowania. Możemy za to uwzględnić je w naszych dydaktycznych działaniach. Szkoła, widziana z perspektywy kolizji dwóch mentalnych światów, wcale nie musi przypominać pola bitwy, gdzie pozostaje jedynie liczenie strat. Widoczne tu napięcie jest potężną siłą, która oswojona w odpowiednim stopniu, może być źródłem wymiernych korzyści. Wyobraźmy sobie szkołę, która opiera się na sile błędów ucznia, a swoje zadania widzi, między innymi, w zapewnianiu bezpiecznej przestrzeni do ich popełniania. Szkołę, która uczy rozumieć skłonności młodych ludzi do ryzyka, a dojrzałych do nadmiernej czasem ostrożności. Oczywiście uczy tego nie tylko tych pierwszych. Wydaje się, że jedną z najbardziej fatalnych w skutkach słabości szkoły jest dzisiaj ignorowanie rodziców i opiekunów jej uczniów.

Wyobraźmy sobie szkołę, która zmienia nie tyle punkty ciężkości swoich działań, ile raczej punkt odniesienia. Obecnie jest nim przekonanie, że sprawdzone rozwiązania, które okazały się korzystne w przeszłości, zachowują swoją wartość dzisiaj i będą takie w przyszłości. Gdzieś umyka nam brak logiki tego twierdzenia, przecież wszyscy widzimy niemal błyskawiczne zmiany zachodzące wokół nas.

François Jacob w swoim eseju *Gra możliwości* pisał, że „**różnorodność jest sposobem chronienia tego, co możliwe**”⁴. Nie potrafimy chronić przyszłości, ponieważ nie jesteśmy w stanie jej przewidzieć. Możemy za to zmniejszać prawdopodobieństwo tego, że zaskoczy nas ona problemem, któremu nikt nie będzie w stanie sprostać. Sposobem na to jest różnorodność w obszarze wizji, pomysłów i kompetencji, a tego nie zapewni nam wiara w słuszność naszych własnych rozwiązań.

Świadomość ograniczeń wynikających z różnic pomiędzy warunkami, jakie panują obecnie, i tymi, w jakich kreowały nas siły doboru naturalnego, jest w moim przekonaniu bardzo ważna. Prowadzi nas bowiem w stronę praktycznych konkretów, w kierunku właściwego planowania i organizowania procesów edukacyjnych⁵.

Przede wszystkim proces dydaktyczny, od wyboru kompetencji kluczowych aż do sposobów ich weryfikacji, powinien być, w miarę możliwości, prowadzony w warunkach spójnych z tymi, jakie towarzyszyły uczeniu się w odległej przeszłości. Dotyczy to spraw tak oczywistych i intuicyjnych jak fakt, że nasi odlegli przodkowie poznawali świat w ruchu (jako zbieracze i łowcy), a nie statycznie, siedząc w kamiennych ławach jakiejś prehistorycznej szkoły. A także mniej oczywistych jak to, że badania neurodydaktyków wykazują neurobiologiczne preferencje pewnych cech przekazu,

⁴ F. Jacob, *Gra możliwości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987. Autor pisał o różnorodności genetycznej, o jej znaczeniu w procesach doboru naturalnego, ale zdanie to idealnie wpisuje się także w problemy, których dotyczy niniejszy artykuł.

⁵ Szkoła (lub placówka) realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów. Wymaganie zdefiniowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego wraz ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r.

takich jak prostota (a nie typowa w szkole złożoność), forma opowieści (a nie zestawienia i wykresy), zaskoczenie i nowość (a nie formuła reguł i stałych praw), wreszcie empatia (w miejsce kamiennych twarzy).

PODSUMOWANIE

Racjonalne wykorzystanie zdobytej już wiedzy jest zadaniem dla wielu, od neurobiologów, którzy swoje zainteresowania kierują coraz częściej w stronę zagadnień związanych z procesami uczenia się, poprzez neurodydaktyków, którzy wiedzy z zakresu neuronauki nadają dydaktyczny kontekst, po nauczycieli – praktyków, którzy ostatecznie rozstrzygną, czy i jak implementować zdobycze pozostałych.

W staraniach o nowoczesną szkołę i przystający do współczesności model wychowania warto pamiętać, że nasze „dojrzałe” rozwiązania nie zawsze są w dzisiejszym świecie optymalne. Być może pierwszym zadaniem, jakie nas czeka, będzie znalezienie sposobu na słuchanie tych, których efekt naszej pracy dotyczy, a których skutecznie oduczylśmy mówienia – naszych uczniów. Jak uczy przeszłość, nam, dorosłym, nie zawsze wychodzi to najlepiej...

BIBLIOGRAFIA

- Bauer J., *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Buss D., *Psychologia ewolucyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Fog A., *Cultural Selection*, Kluwer, Dordrecht 1999.
- Jacob F., *Gra możliwości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Kaczmarzyk M., *Zielony mem*, Wydawnictwo Śląskiego Ogrodu Botanicznego, Mikołów 2012.
- Kaczmarzyk M., *Rozproszona odpowiedzialność nauczyciela, czyli o statystycznej istocie wychowania* [w:] *Edukacja jako odpowiedź*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Ramachandran V.S., *Neuronauka o podstawach człowieczeństwa. O czym mówi mózg?*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Rich Harris J., *Geny czy wychowanie? Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 2000.
- Rich Harris J., *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*, Smak Słowa, Sopot 2010.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego wraz ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r.

MARTA CHRABĄSZCZ

SZKOŁA SPRZYJAJĄCA UCZENIU SIĘ

Abstrakt:

Artykuł jest poświęcony modelowi szkoły sprzyjającej uczeniu się, wpisanemu w wymaganie *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się*. W odniesieniu do aktualnych badań nad istotą uczenia się analizie zostały poddane poszczególne elementy wymagania i na ich podstawie stworzono model szkoły, która dobrze organizuje proces uczenia się.

WSTĘP

Pojęcie „uczenie się”, jak i wiele innych, na podstawie których buduje się ludzki obraz rzeczywistości, wiąże się z działaniem licznych mechanizmów i operacji umysłowych. Wielopłaszczyznowa problematyka uczenia się, rozważana z różnych perspektyw (poznawczej, emocjonalnej, biologicznej) oraz uwzględniająca sytuacyjność tego procesu, jego uzależnienie od kontekstów społecznych, kulturowych i edukacyjnych, wymaga obszernego studium, dlatego też w niniejszych rozważaniach skupię się na najistotniejszych aspektach powiązanych z wymaganiami państwa wobec szkół w obszarze uczenia się.

Jak tworzyć szkołę sprzyjającą uczeniu się? Jak dobrze/efektywnie organizować procesy edukacyjne, by przynosiły one oczekiwane rezultaty? Jak organizować nauczanie, by uczniowie umiejętnie się uczyli? To problemy, które stanowią centrum przedstawionej poniżej teoretycznej refleksji badawczej dotyczącej głównie tworzenia w szkole środowiska, w którym może zachodzić uczenie się. Ich prakseologiczny wymiar wskazuje, iż celem artykułu jest głównie jego praktyczna użyteczność, niesienie pomocy dyrektorom i nauczycielom w rozumieniu procesów edukacyjnych (uczenia się) i w poznaniu zasad ich dobrej organizacji w szkole. Potrzebę takiej refleksji podkreśla fakt, iż w okresie nauki szkolnej mamy do czynienia ze szczególną gotowością mózgu człowieka do uczenia się. I tę szansę trzeba wykorzystać.

Żeby znaleźć odpowiedź na postawione pytania, warto zinterpretować określone w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym wymaganie *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się* oraz jego poszczególne składniki w kon-

tekście współczesnych wyników badań nad procesami uczenia się. Przedmiotem analizy będą więc zapisy rozporządzenia w obszarze dotyczącym procesów edukacyjnych w odniesieniu do literatury przedmiotu obejmującej wyniki badań nad uczeniem się, wśród której dominującą pozycję zajmuje książka *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* zawierająca istotne uwagi dotyczące procesu uczenia się, odnoszące się do szkolnej edukacji¹. Punktem wyjścia przedstawionych rozważań jest założenie, że **szkoła sprzyjająca uczeniu się respektuje poszczególne składniki wymagania zawarte w obszarze *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się***, te zaś odpowiadają współczesnej wiedzy na temat efektywnego uczenia się, dają szansę wykorzystania w tym zakresie naukowego podejścia, aby stworzyć środowisko skutecznego uczenia się. Taka perspektywa powoduje, iż w dużej mierze zostaną tu pominięte poszczególne aspekty indywidualnego uczenia się, natomiast uwaga będzie skoncentrowana na tworzeniu sprzyjającego nauce środowiska szkolnego.

KLUCZOWE POJĘCIE: UCZENIE SIĘ

W wymaganiu *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się* szkoły mogą się odnieść do kilku kwestii stanowiących wytyczne do właściwej organizacji procesów edukacyjnych. Interpretację wymagań należy rozpocząć od wyjaśnienia zawartych tam pojęć. Na początku warto uporządkować pole znaczeniowe głównego terminu „uczenie się”. Wiedza na temat tego procesu łączy się z koniecznością odwoływania się do różnych ram i rozmaitych dyskursów, na przykład: kognitywistyki, psychologii edukacyjnej, antropologii, socjologii, neurobiologii².

Umiejętność **uczenia się** została uznana za jedną z kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie. Definiuje się ją następująco:

Umiejętność uczenia się to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych konteks-

¹ *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.

² S. Wróbel, *Umysł – gramatyka – ewolucja. Wykłady z filozofii umysłu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

tach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości³.

Ewa Filipiak, nawiązując do koncepcji Lwa Wygotskiego i Jerome’a Brunera, wyjaśnia, iż uczenie się jest aktywnością ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju, zmianą w relacjach umysł – świat, procesem społecznym, mediowaniem znaczeń, procesem mającym swoją intymną naturę, procesem opanowywania narzędzi kulturowych⁴. Omawiając w skrócie powyższe założenia, na początku należy podkreślić, iż w procesie uczenia się uczniowi przyznaje się status aktywnego, zaangażowanego uczestnika społecznej interakcji edukacyjnej, aktywność edukacyjna ucznia, ukierunkowana na zdobywanie wiedzy społecznej i umiejętności, ma być rzeczywista, rodzi się poprzez reprodukcję znaczeń negocjowanych z innymi. Uczenie się i nauczanie uznaje się za wspólną aktywność ucznia i nauczyciela, przebiegającą w strefie najbliższego rozwoju ucznia. Proces uczenia się jest usytuowany w kulturowym kontekście, a za najważniejsze pola kulturowe uznaje się dom, szkołę i doświadczenie praktyczne wyniesione z relacji z innymi. Kontekst społeczny, w którym funkcjonuje uczeń, może określać granice i horyzonty rozwoju dziecka. Istotną rolę w procesie uczenia się odgrywa język jako kluczowe narzędzie poznania. Spotkania edukacyjne powinny cechować sprawstwo, kultura, współpraca i refleksja. W tej perspektywie nauczyciele stają się organizatorami społecznego środowiska uczenia się dzieci⁵.

Ze wspomnianymi powyżej założeniami zgodne są ustalenia wynikające z wieloaspektowych badań nad uczeniem się, zebrane w zbiorze *Istota uczenia się*. Zgodnie z przedstawioną tam obecnie dominującą koncepcją konstruktywizmu społecznego (którą poprzedziły: behawioryzm, psychologia postaci i würrburska szkoła *Denkpsychologie*, psychologia poznawcza, konstruktywizm⁶) uczenie się jest procesem nadawania przez ucznia sensu przyswajanym informacjom, na który mają wpływ procesy społeczne i kulturowe oraz sytuacja, w której uczenie się zachodzi. Pomędzy procesami psychologicznymi zachodzącymi w uczniu a aspektami społecznymi i sytuacyjnymi istnieje relacja zwrotna, wszystkie więc są ważne⁷. Na podstawie badań ustalono, że skuteczne uczenie się w szkole:

- 1) jest działaniem podejmowanym przez ucznia;
- 2) uwzględnia posiadaną już wiedzę;
- 3) wymaga integracji struktur wiedzy;
- 4) łączy przyswajanie koncepcji, umiejętności i kompetencji metakognitywnych;

³ Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia, s. 7, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL> (data dostępu: 24.09.2014).

⁴ E. Filipiak, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej* [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 17–34.

⁵ A.I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się* [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się...*, s. 35–49.

⁶ E. De Corte, *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się* [w:] *Istota uczenia się...*, s. 62.

⁷ *Ibidem*, s. 70.

- 5) buduje skomplikowane struktury wiedzy poprzez hierarchiczne organizowanie jej bardziej podstawowych elementów;
- 6) wykorzystuje struktury świata zewnętrznego po to, by organizować struktury wiedzy w umyśle;
- 7) nie jest w stanie przekroczyć ograniczeń ludzkich zdolności do przetwarzania informacji;
- 8) jest wynikiem dynamicznej wzajemnej zależności między emocjami, motywacją i poznaniem;
- 9) powinno tworzyć podatne na transfer struktury wiedzy;
- 10) wymaga czasu i wysiłku⁸.

Ostatnie założenie pokazuje, że działania szkół nie powinny być ukierunkowane jedynie na atrakcyjność, zabawę, uprzyjemnienie procesu uczenia się. Choć te elementy są ważne, to jednak trzeba pamiętać, że uczenie jest trudem, dokonuje się poprzez wykonywanie często nużących ćwiczeń, a celem, choćby dobieranych ćwiczeń, nie jest wzbudzenie aktywności ucznia, ale aktywności myślenia. Uczenie się w szkole ma być nie tyle przyjemne, ile skuteczne. Oczywiście psycholodzy podkreślają wagę stanu określanego mianem „przepływ” (*flow*), jednak w szkole nie jest łatwo stworzyć taką sytuację, tak fascynującą uczniów, *flow* jest bowiem związane bardzo często z pasją, ze szczególnym upodobaniem wykonywania określonej czynności dla niej samej. Powyższe wyniki powinny być podstawowym kontekstem planowania procesów edukacyjnych w szkole.

Erik De Corte przedstawia również komponenty myślowe, afektywne i motywacyjne kształcenia jednej z najważniejszych kompetencji XXI wieku, tzw. kompetencji adaptacyjnej, polegającej na zdolności do „elastycznego i kreatywnego stosowania nabytych w danym kontekście umiejętności i wiedzy – w różnych sytuacjach”⁹. Na stworzenie kompetencji adaptacyjnej składa się kilka czynników: dobrze zorganizowana i elastycznie dostępna wiedza z danej dziedziny (fakty, symbole, koncepcje, zasady), stosowanie metod heurystycznych, strategie wyszukiwania (służące analizie i przekształceniu zadania), metawiedza (wiedza metakognitywna, czyli wiedza o tym, jak funkcjonuje nasze myślenie; wiedza o swoich emocjach, motywacjach), umiejętności samoregulujące (np. planowanie, monitorowanie, skupianie uwagi), pozytywne przekonania na temat samego siebie jako ucznia, na temat klasy i konkretnej dziedziny i materiału¹⁰. Trzeba też pamiętać o tym, że podstawą umiejętności adaptacyjnych są umiejętności rutynowe (umiejętność radzenia sobie z typowymi szkolnymi zadaniami szybko i poprawnie).

Podsumowując rozważania o uczeniu się, E. De Corte stwierdza:

Uczenie się w szkole wymaga więcej ambicji – i nie chodzi tylko o tradycyjnie rozumianą ambicję uczniów wyrażającą się w braniu na siebie większej liczby zadań czy zajęć. Takie uczenie

⁸ M. Schneider, E. Stern, *Uczenie się perspektywy poznawczej: dziesięć najważniejszych odkryć* [w:] *Istota uczenia się...*, s. 110.

⁹ E. De Corte, *op. cit.*, s. 79.

¹⁰ *Ibidem*, s. 78–79.

się powinno być aktywne (konstruktywne), kumulacyjne, samoregulujące, nastawione na cel, umiejscowione w kontekście i oparte na współpracy, powinno również umożliwiać indywidualne procesy konstruowania znaczenia i budowania wiedzy¹¹.

Skuteczność efektywnego uczenia się, konstruktywnego, samoregulującego, kontekstowego, opartego na współpracy (KSKW), została uzasadniona badaniami¹².

WYMAGANIE: PROCESY EDUKACYJNE SĄ ZORGANIZOWANE W SPOSÓB SPRZYJAJĄCY UCZENIU SIĘ

Rozważając główne wymaganie, można się zastanawiać, jak powinna przebiegać organizacja procesów edukacyjnych, aby sprzyjała uczeniu się. Czy można wprowadzić kryteria, które pozwoliłyby dyrektorom i nauczycielom właściwie organizować owe procesy? Ostatnie pytanie wskazuje na trzy główne płaszczyzny organizacji procesów edukacyjnych – płaszczyznę dyrektora szkoły, który odpowiada za całość procesów edukacyjnych, płaszczyznę nauczycieli jako zespołu współpracującego w osiągnięciu celów związanych z procesem uczenia się oraz płaszczyznę konkretnego nauczyciela odpowiadającego za organizację procesu edukacyjnego w ramach danego przedmiotu nauczania. Punktem wyjścia właściwej organizacji procesów edukacyjnych jest rozumienie uczenia się jako procesu zachodzącego w uczniu. (Uczeń traktowany jako jedyny aktywny podmiot uczenia się; nie można mu „wlać” wiedzy do głowy. Jak twierdzi Manfred Spitzer: „Niestety, lejek norymberski nie istnieje”¹³). Takie rozumienie uczenia się powoduje, że zadaniem szkoły jest stwarzanie warunków do tego, by proces ten mógł mieć miejsce. I takie stwarzanie warunków do uczenia się musi zaistnieć na wskazanych trzech płaszczyznach – w ramach konkretnego przedmiotu (nauczyciel powinien mieć i wykorzystywać pedagogiczną wiedzę merytoryczną, czyli świadomość tego, jak uczniowie konstruują wiedzę z danej dziedziny¹⁴), w ramach współpracy grupy nauczycieli i w ramach wszelkich działań podejmowanych w szkole.

Procesy edukacyjne to inaczej procesy kształcenia obejmujące nauczanie i uczenie się. Obejmują wszystko to, co robi się w szkole, aby uczeń się uczył, osiągał zamierzone cele¹⁵. W szkole powinno więc dochodzić do projektowania procesu edukacyjnego uwzględniającego różne strategie uczenia się – poprzez współpracę, poprzez

¹¹ *Ibidem*, s. 81.

¹² *Ibidem*, s. 82 i nast.

¹³ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 16.

¹⁴ M. Schneider, E. Stern, *op. cit.* s. 110.

¹⁵ A. Borek, B. Domerecka, I. Konieczny, *Procesy nieświadomionego uczenia się bez zaciekania [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, red. G. Mazurkiewicz, A. Goćławska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 29, <http://www.npseo.pl/data/documents/4/321/321.pdf> (data dostępu: 24.09.2014).

badanie, poprzez pracę na rzecz społeczności. Powyższe wymaganie ogólne eksponuje następujące kwestie. Przede wszystkim, procesy edukacyjne nie mogą być ani dowolne, ani przypadkowe, ma to być system zorganizowany, a więc poddany krytycznemu namysłowi, wcześniejszemu koncepcyjnemu zaplanowaniu. Jeśli procesy edukacyjne mają być tak zorganizowane, by sprzyjać uczeniu się, to punktem wyjścia należy uczynić właściwe rozumienie tego procesu. Z przedstawionych w poprzedniej części rozważań wynika, że najbardziej efektywne jest przyjęcie definicji uczenia się stworzone przez konstruktywizm społeczny. Aby więc szkoła mogła stworzyć warunki do skutecznego uczenia się, powinna uwzględniać wyniki badań nad uczeniem się i postawić je jako punkt wyjścia projektowanego planu. Projekt powinien dotyczyć całej szkoły, poszczególnych zespołów przedmiotowych czy zadaniowych, a także konkretnego przedmiotu. Plan będzie następnie konkretyzowany poprzez dyrektora, zespoły czy nauczycieli uczących danego przedmiotu. W trakcie tworzenia projektu warto odpowiadać sobie na kontrolne pytania, które można sformułować następująco: Czy dzięki temu projektowi środowiska uczenia się uczniowie mogą odnosić się do posiadanej już wiedzy, mogą współpracować? Najkrócej mówiąc – budując szkolny projekt tworzenia środowiska uczenia się, należy jak najczęściej odpowiadać sobie na pytanie: Czy zaproponowane przez nas działania, rozwiązania ułatwią uczniom uczenie się? Jeśli odpowiedź na powyższe pytania będzie twierdząca, jest to wskazówka, że szkoła idzie w dobrym kierunku.

Krytyczny namysł powinien rozpoczynać się od następujących spraw: rozwoju ucznia, celów i oczekiwań (wymagań), informacji zwrotnej i oceniania, umiejętności metakognitywnych, relacji, motywacji i wspierania, metod pracy. Te obszary refleksji zostały uwzględnione w wymaganiach na poziomie podstawowym.

POZIOM PODSTAWOWY WYMAGANIA

Już na bazie charakterystyki wymagania na poziomie podstawowym możemy zobaczyć wieloaspektowość organizacji procesów edukacyjnych w szkole. Zostały tam ujęte następujące aspekty: planowanie, formułowanie celów, oczekiwań i zapoznavanie uczniów z nimi, informowanie ucznia o postępach i ich ocenianie, kształtowanie umiejętności uczenia się, stwarzanie dobrych relacji, motywowanie uczniów, wspieranie ich, stosowanie różnych metod pracy. Rozumienie tych aspektów i ich uwzględnienie w systemie codziennej pracy może skutecznie wzmocnić proces uczenia się w szkole.

Planowanie procesów edukacyjnych w szkole służy rozwojowi ucznia. Aby ukazać, w jaki sposób edukacja może sprzyjać rozwojowi ucznia, przytoczę obszerniejszy cytat, który najlepiej oddaje istotę tego zagadnienia:

Edukacja szkolna ma służyć rozwojowi uczących się. To znaczy, że szkoła ma wspierać uczącego się w rozpoznawaniu wrodzonych talentów i predyspozycji, wydobywać z niego to, co

najcenniejsze, a jednocześnie otwierać przed uczącym się nowe horyzonty i perspektywy, inspirować do poszukiwań i samorealizacji. Wyzwalanie aktywności i twórczej postawy uczącego się oznacza przy tym stawianie jasno określonych wymagań, stopniowe podnoszenie poziomu trudności, rozwój wielorakich kompetencji. Idea rozwoju oznacza ponadto realizowanie podstawowych potrzeb psychicznych uczącego się, takich jak: poczucie sensownie spędzonego czasu, satysfakcja z pokonywania i pokonania trudności oraz dobrze wykonanej pracy, potwierdzenie własnej wartości, realizacja własnych ambicji, potrzeba współuczestnictwa, ale także emocje związane z rywalizacją. Idea rozwoju to jeden z pozytywnych mitów samorealizowania się, a więc mocna podstawa motywacji. Wiąże się z kultem pracowitości. Poucza, że w życiu nie otrzymujemy niczego za darmo, promuje konsekwencję, systematyczność, upór, wysiłek. Idea rozwoju to wreszcie realna obietnica przyjemności wyższego rzędu, przyjemności estetycznej oraz intelektualnej, do której dostęp dają odpowiednie narzędzia poznania, kompetencja kulturowa i językowa, kategorie poznawcze itp.¹⁶

Pamiętając o przedstawionym powyżej rozumieniu pojęcia „rozwój ucznia”, należy zastanowić się, jakie warunki musi spełnić planowanie procesów edukacyjnych, by sprzyjało uczeniu się. Zasadnicze założenie tkwiące w tym zapisie pokazuje, iż procesy edukacyjne zachodzące w szkole nie mogą być pozostawione samym sobie, odbywać się na zasadzie przypadkowości i dowolności. Powinna się tu pojawić refleksja teleologiczna, czyli skupienie na celach, które chce się zrealizować, na oczekiwaniach, które mają zostać spełnione. Nastawienie teleologiczne jest wzmocnione przez kolejną charakterystykę wymagania, wskazującą, że: **Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania.** Owe cele i oczekiwania mają być najpierw uświadomione przez dyrektora i nauczycieli.

Pierwszym krokiem jest więc wspólne stworzenie celów procesów edukacyjnych i sformułowanie zamierzonych oczekiwań, które staną się podstawą do organizacyjnego wspierania procesu uczenia się. Cele i oczekiwania powinny być ponadprzedmiotowe, tak by mogły być realizowane na wszystkich płaszczyznach działania szkoły. Zasadniczym kontekstem dla ich wyznaczania mogą stać się zapisy podstawy programowej wskazujące cele kształcenia ogólnego oraz najważniejsze umiejętności i postawy. To jednak konkretna szkoła, poprzez hierarchiczny układ, wyeksponowanie wybranych aspektów, tworzy indywidualny projekt kształtowania procesów organizacyjnych. Wspólnie wypracowany projekt organizacji procesów edukacyjnych może być przedmiotem dalszego uszczegółowienia w ramach działających w szkole zespołów nauczycieli oraz na poziomie indywidualnej pracy. Taki sposób pracy nad organizacją procesów edukacyjnych zapewni spójność, która jest podstawowym gwarantem sensowności i skuteczności podejmowanych działań. Samo planowanie powinno spełniać warunki „dobrej roboty”, nawiązując do znanego wyrażenia Tadeusza Kotarbińskiego. Prakseologia wymienia cechy, którymi ma się odznaczać każdy plan, na przykład celowość, elastyczność, prostota, mierzalność, osiągalność, terminowość. Takie plany, tworzone na podstawie wcześniej opisanych celów i oczekiwań, powinny służyć codziennej praktyce szkolnej. Wymaganie zapoznawania uczniów z celami i oczekiwaniami może dodatkowo wzmacniać efektywność procesów

¹⁶ Z.A. Klakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 60.

edukacyjnych. Badania psychologiczne dowodzą bowiem, że sama świadomość celu oraz znajomość jasnych i realnych oczekiwań wzmacniają motywację poprzez odczuwanie sensu podejmowanego trudu. Trzeba także pamiętać o tym, że z psychologicznego punktu widzenia najbardziej wartościowe są cele, którymi wymagają nauczania się czegoś, rozwoju, są powyżej aktualnych możliwości ucznia, ale zarazem są wykonalne, możliwe do realizacji.

Informowanie ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój. Również informowanie o postępach w nauce oraz ocenianie mają służyć temu, aby uczniowie lepiej się uczyli i potrafili planować swój własny rozwój. Wymaganie to, w odniesieniu do współczesnych badań na temat efektywności uczenia się, okazuje się bardzo istotne. Jak wykazał John Hattie, to właśnie stosowanie oceny kształtującej i udzielanie informacji zwrotnej mają największy wpływ na osiągnięcia uczniów¹⁷. Najlepszym przykładem takiego sposobu działania są praktyki wypracowane w ramach tzw. oceniania kształtującego. Udzielana przez nauczyciela informacja zwrotna pełni funkcję wspomagającą. Ważne jest także pamiętanie o tym, że samo przekazywanie uczniom informacji o osiągnięciach nie przynosi oczekiwanego rezultatu, informacje zwrotne mają angażować uczniów do podejmowania przemyślanych działań. Wtedy można je uznać za efektywne. Ocena powinna dostarczać uczniom przede wszystkim informacji o tym, co jest wartościowe. Ocenianie łączy się silnie z rodzącymi się u ucznia przekonaniaми na temat siebie samego jako osoby uczącej się. Mogą one (połączone z ogólnymi sądami na temat procesu uczenia się, szkoły, konkretnego przedmiotu) ułatwiać, ale i utrudniać proces uczenia się. Poza tym te już gruntownie utrwalone niełatwo zmienić. Dlatego też informacja udzielana przez nauczyciela, połączona z wartościowaniem, powinna być ukierunkowana na wypracowanie adekwatnych pozytywnych przekonań ucznia.

Bardzo ważnym wymaganiem dotyczącym procesów edukacyjnych jest następujące zadanie: **Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.** Ta umiejętność metakognitywna może być uznana za jeden z kluczowych aspektów uczenia się. Uwagi metakognitywne powinny się pojawiać niemal na każdej lekcji, przy każdym podejmowanym przez ucznia projekcie¹⁸. Sprzyjają one refleksji na temat uczenia się i znalezienia bardziej adekwatnej, a tym samym najbardziej skutecznej strategii uczenia się, którą uczeń będzie mógł wykorzystywać zarówno w szkole, jak i w późniejszym życiu. Umiejętność uczenia się jest także związana z umiejętnością planowania samodzielnej nauki¹⁹. Refleksje metakognitywne sprzyjają samoregulacji uczącego się, która jest istotną częścią procesu nabywania wiedzy.

¹⁷ J. Hattie, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, 2008; cyt. za: J. Strzemieczny, *Profesjonalizacja pracy nauczyciela – widoczne nauczanie i uczenie się*, http://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20I_3%20Jacek%20Strzemieczny.pdf (data dostępu: 18.08.2014).

¹⁸ Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, *Uczymy się uczyć*, Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2010.

¹⁹ B.J. Zimmerman, S. Bonner, R. Kovach, *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki. Poczucie własnej skuteczności ucznia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Kolejna charakterystyka skłania do rozważenia w szkole relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami, snucia refleksji na temat sposobów tworzenia atmosfery sprzyjającej uczeniu się. Badania, które przeprowadził J. Hattie, potwierdzają istotną rolę dobrych relacji nauczyciel – uczeń w procesie uczenia się. Charakterystykę tych relacji można rozpocząć od wskazania jej elementarnych cech: poczucie bezpieczeństwa, motywacja i świadomość własnej tożsamości²⁰, uczciwość, zaufanie, odpowiedzialność, jasność celów²¹. Choć tworzenie środowiska efektywnego uczenia się jest związane ze stawianiem wysokich wymagań, to tworzona atmosfera powinna być pozbawiona lęku, sytuacji nadmiernie stresowych i wyczerpującej pracy.

Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach. Zadanie motywowania uczniów i ich wspierania wymaga od nauczycieli umiejętnego zastosowania głównie wiedzy psychologicznej, na przykład takiego aranżowania sytuacji dydaktycznych, w których wykorzystuje się emocje jako źródło energii albo jako sposób na podtrzymywanie uwagi, koncentracji. Istotne okazują się tutaj sytuacje związane z przekroczeniem jakiejś trudności, z rozwiązaniem problemu. Ważne, że nauczyciel uczy, jak wykorzystać popełnione błędy w celu ulepszenia swojej pracy. Motywacja i pozytywne emocje są elementarnym składnikiem skutecznego procesu uczenia się²².

Scharakteryzowane powyżej dotychczasowe wymagania w obszarze organizacji procesów edukacyjnych pokazują uczenie się jako efekt współdziałania poznania, motywacji i emocji.

Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału. Ostatnia charakterystyka z poziomu podstawowego zachęca nauczycieli do wykorzystywania różnych metod pracy dostosowanych do potrzeb ucznia, grupy i oddziału. Można by tu dodać, że metody te powinny być również dopasowane do specyfiki nauczanego przedmiotu. Ważne jest, aby aktywizowały one głębokie procesy uczenia się, pobudzały aktywność umysłową i językową, wyobraźnię, a nie tylko aktywność fizyczną²³. Zalecana różnorodność dobieranych metod jest związana z tym, że w szkole mamy do czynienia z bardzo różnymi osobami. Neurobiologia udowodniła, że ludzie korzystają z rozmaitych dróg uczenia się, a szkoła ma być miejscem „eksperymentów uczenia się”, tzn. stwarzania możliwości poznania oraz doświadczenia różnych dróg uczenia się i poprzez autorefleksję wybrania tych, które najlepiej danemu uczniowi odpowiadają. Poprzez różnorodność metod chodzi o stworzenie uczniowi możliwości wszechstronnej edukacji. Warto też pamiętać, że

²⁰ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 129.

²¹ U. Gralewska, N. Karaszewski, L. Piotrowska, K. Salamon-Bobińska, *Wartości i normy jako podstawa funkcjonowania szkolnych społeczności [w:] Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 161.

²² M. Boekaerts, *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole [w:] Istota uczenia się...*, s. 121–148.

²³ M. Żuchowska, *Memento w sprawie metod*, „Nowa Polska” 2000, nr 3, s. 31.

„kompletność i skuteczność metod warunkują dopiero określone operacje złożone i wykonane po stronie ucznia, połączone z możliwością wielokrotnego ich zastosowania ze zbliżonym skutkiem”²⁴. Ich dobór powinien się wiązać z diagnozą dotychczasowej wiedzy uczniów, wszak zinterioryzowana wiedza jest jednym z istotnych czynników różnicujących uczniów. Wykorzystywane przez nauczycieli metody nie powinny być celem samym w sobie, ale środkiem do stymulowania w uczniach indywidualnych procesów konstruowania wiedzy²⁵.

POZIOM WYSOKI WYMAGANIA

Dopełnieniem charakterystyk z poziomu podstawowego są wymagania opisane na wyższym poziomie. Można tu wymienić cztery główne elementy: integrację, współodpowiedzialność, wzajemne uczenie się, nowatorstwo.

Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Taka organizacja procesów edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć świat oraz lepiej funkcjonować w społeczności lokalnej. Pierwsza charakterystyka wskazuje na istotny w procesie uczenia się proces integracji. Nie wdając się w szczegółowe rozważania na tego skomplikowanego pojęcia, przyjmuję: „Uczenie się, a więc i integracja, jest samoregulującym się procesem zmagania się wiedzy osobistej z przekazem kulturowym, procesualnej z deklaratywną. Uczenie się to integracja ciągle nowych reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych: języka i symboli poprzez uczenie się i pracę w grupie, dyskurs”²⁶. Integracja idzie w parze z częściową dezintegracją wiedzy, która rodzi się pod wpływem konfliktu pomiędzy istniejącymi modelami świata a nowymi, przychodzącymi z zewnątrz informacjami. Integrowaniem nazywa się proces końcowy lub etapowy przejawiający się w uczniowskim dążeniu do powiązania wiadomości i umiejętności przedmiotowych i ponadprzedmiotowych, poświadczających, że uczeń staje się „jednością poznającą, działającą i wartościującą”²⁷. Integrowanie ma więc długotrwały i procesualny charakter. Jakie więc prowadzić drogi procesu edukacyjnego, aby zdobywana wiedza uruchamiała się jako czynnik integrujący przy modelowaniu sprawności intelektualnej, światopoglądu oraz uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej? Wiesława Wantuch proponuje następujące sposoby integracji: wokół materiału (np. przedmioty szkolne, materiał nauczania), wokół postaw (umiejętności, kompetencje, wartości) oraz poprzez metody (metody, modele nauczania – uczenia się)²⁸. Integrację należy

²⁴ W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005, s. 75.

²⁵ M. Schneider, E. Stern, *op. cit.*, s. 115.

²⁶ W. Wantuch, *Aspekty integracji...*, s. 61.

²⁷ W. Wantuch, *Integracja, czyli poznanie, profilaktyka i terapia*, „Nowa Poliszczyna” 2001, nr 1, s. 36.

²⁸ W. Wantuch, *Aspekty integracji...*, s. 75.

rozumieć jako scalanie, wzajemne dopełnianie się, tworzenie spójnej wizji człowieka i świata bez rezygnacji z autonomii i specyfiki przedmiotów. „Integrować teraz i zawsze znaczy scalać” – podkreśla Zofia Agnieszka Kłakówna²⁹. Integracja umożliwia właściwe tworzenie pojęć, którymi posługuje się uczeń³⁰. Dobrze prowadzony proces integracji łączy życie szkolne z codziennym życiem uczniów, tzn. wykorzystuje się wiedzę ucznia, zarówno nieformalną, pozaszkolną, jak i szkolną, po to, by działał on efektywnie nie tylko w szkole, ale i poza jej murami, na rzecz środowiska lokalnego. Istotny jest transfer wiedzy, czyli umiejętność tworzenia większych struktur, a potem przenoszenia i wykorzystania wiedzy w innych kontekstach, w rozwiązywaniu nowych problemów, w wykonywaniu nowych zadań.

Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój. Druga charakterystyka z poziomu wyższego jest pogłębieniem charakterystyki z poziomu podstawowego mówiącej, że uczniowie mają znać stawiane przed nimi cele i oczekiwania. Świadomość celów może zwiększyć motywację do podjęcia trudnego zadania, jednak współorganizowanie tego procesu ma niekwestionowany pozytywny wpływ na efektywność działań. Współodpowiedzialność daje uczniom poczucie sprawstwa, które, jak wskazują badania psychologiczne, jest bardzo ważnym motorem podejmowania działań. Nie można nauczyć uczniów odpowiedzialności, nie dając im jednocześnie szansy na podejmowanie odpowiedzialnych działań i ponoszenie ich konsekwencji. Zarzuty wysuwane często wobec szkoły dotyczą właśnie tego, iż ta cały proces uczenia się organizuje niejako za ucznia, nie pytając go o zdanie, nie dając mu szansy podjęcia określonych działań i poniesienia konsekwencji, nawet tych negatywnych.

Uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Najnowsze badania na temat uczenia się podkreślają istotną rolę uczenia się w ramach grupy rówieśniczej. Rozwijana idea „kooperacji” wskazuje na warunki, które sprzyjają takiej edukacji. Badania pokazują pozytywny wpływ współpracy na umacnianie więzi między uczniami, co sprzyja procesowi uczenia się poprzez wspólne rozwiązywanie problemów, realizację projektu. Ważne jest także takie tworzenie problemowych zadań (projektów), by ukazując wartość synergii, równocześnie eksponowały indywidualny wkład pracy³¹.

W szkole stosuje się nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów. Ostatnia z charakterystyk podkreśla wagę stosowania w szkole innowacyjnych rozwiązań służących rozwojowi uczniów. Jak ocenić, czy dane rozwiązanie spełnia kryterium innowacyjności? I czy rzeczywiście służy ono rozwojowi uczniów, procesowi uczenia się? Innowacyjność nieodłącznie wiąże się z procesem wdrażania zmiany. Wymaga często zmiany paradygmatów myślenia. Stanowi najwyższy element tworzenia środowiska skutecznego uczenia się.

²⁹ Z.A. Kłakówna, *Integracja w nauczaniu*, „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 2, s. 30.

³⁰ *Pojęcia. Jak reprezentujemy i kategoryzujemy świat*, red. J. Bremer, A. Chuderski, Universitas, Kraków 2011.

³¹ R.E. Slavin, *Uczenie się oparte na współpracy: Dlaczego praca w grupach jest skuteczna?* [w:] *Istota uczenia się...*, s. 248–276.

Powyższe badania korespondują z tym, co przedstawia J. Hattie. Omawia on czynniki, które mają największy wpływ na osiągnięcia ucznia, na przykład: zapewnienie oceny kształtującej, informacja zwrotna, pozytywne relacje nauczyciel – uczeń, doskonalenie nauczycieli, cele będące wyzwaniem, pozytywny wpływ rówieśników, zaangażowanie rodziców, uczenie się w małych grupach oraz motywacja³².

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Scharakteryzowane powyżej wymagania dotyczące organizacji procesów edukacyjnych wpisują się w skuteczną, sprawdzoną w praktyce strategię projektowania sytuacji uczenia się, którą można streścić w sześciu kolejnych krokach:

- 1) zaciekawić (uwzględnić zainteresowania, możliwości poznawcze uczniów, stworzyć sytuację dialogiczną);
- 2) wyeksponować problem (wybierać problemy ważne, wskazywać na ich otwartość, dynamiczność, wieloaspektowość, wyeksponować pytania i wątpliwości);
- 3) zaprojektować układ kontekstualny (dobierać konteksty eksponujące zarówno podobieństwa, analogie, jak i sprzeczności, konfrontacje i kontrowersje, ukazywać bogactwo, niejednoznaczność problemu, pobudzać refleksję);
- 4) szukać sposobów porządkowania (scalać poprzez próby budowania, konstruowania, odkrywania sposobów porządkowania problemów, informacji, zjawisk, podejmować próby hierarchizowania, systematyzowania, klasyfikowania);
- 5) rozwijać samodzielność (stwarzać sytuacje zadaniowe wyzwalające aktywność, samodzielność, twórczość, krytyczne myślenie, tworzyć zadania problemowe, atrakcyjne dla ucznia, łączyć życie szkolne z praktyką życia codziennego);
- 6) rozwijać kompetencję językową (wykorzystywać komunikacyjny model uczenia się, rozwijać umiejętności analityczno-interpretacyjne, rozważać etykę wypowiedzi)³³.

Na podstawie wyników ewaluacji zewnętrznych³⁴ można sądzić, że konieczne jest poszerzanie wiedzy na temat procesu uczenia się, tworzenia środowisk skutecznego uczenia się, ciągłe ulepszanie zarządzania tą wiedzą, wykorzystywanie badań na temat procesu uczenia się w praktyce szkolnej. Zwłaszcza że ramowość wymagań domaga się konkretyzacji przez szkoły.

Przeprowadzona powyżej interpretacja poszczególnych charakterystyk wymagań skłania do wysunięcia wniosku mówiącego, że wymagania wobec szkół w obszarze procesów edukacyjnych uwzględniają najnowsze osiągnięcia w badaniach nad procesem uczenia się i są podstawą do skutecznego realizowania tego procesu w szkole. Taki wniosek upoważnia do próby skonstruowania głównych wyznaczników szkoły sprzy-

³² J. Hattie, *op. cit.*

³³ Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *op. cit.*

³⁴ A. Borek, B. Domerecka, I. Konieczny, *op. cit.*

jającej uczeniu się. Wyznaczników, które pozwolą scalić różnorodne, często odmienne podejścia do skomplikowanego procesu uczenia się.

Tabela 1. Wyznaczniki szkoły sprzyjającej uczeniu się

Szkoła sprzyjająca uczeniu się:

- w centrum refleksji i codziennych działań (namysł i praktyka) stawia proces uczenia się;
- planuje organizację procesów edukacyjnych na podstawie jasno wyznaczonych celów i realnych, choć wysokich, wymagań, znanych uczniom i przez nich współtworzonych;
- kształtuje umiejętność uczenia się poprzez refleksję, stopniowo poszerzaną samoświadomość metakognitywną uczniów;
- proces oceniania, oparty na rzetelnej informacji zwrotnej, wykorzystuje do kształtowania umiejętności uczenia się i planowania własnego rozwoju uczenia się uczniów;
- dba o właściwe relacje nauczyciel – uczeń;
- wykorzystuje w praktyce wiedzę na temat psychologicznych sposobów motywowania, rozumnego kierowania emocjami;
- promuje działania oparte na współpracy, kooperacji;
- dba o integrację wiedzy na różnych poziomach;
- łączy działania szkolne z praktyką życia codziennego.

Źródło: opracowanie własne.

Środowisko skutecznego uczenia się cechuje się między innymi: otwartością, problemowością, refleksyjnością i celowością. Szkoła powinna stać się swoistym „laboratorium myślenia”, w którym będą przeprowadzane eksperymenty uczenia się, powinna dostarczać „skrzynki z narzędziami skutecznego uczenia się”, które uczeń będzie wypróbowywał i dobierał dla siebie najlepsze metody w danym kontekście. Charakterystyki wymagania z poziomu podstawowego tworzą fundament, na którym można stawiać bardziej skomplikowane, ale też bardziej skuteczne działania zapisane na poziomie wyższym. Organizacja procesów edukacyjnych to tworzenie systemu działań, których świadomi są wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego. Im większa świadomość uczniów, nauczycieli, dyrektora, rodziców, tym skuteczniejsze i lepsze środowisko uczenia się.

Zaletą interpretowanych tu wymagań jest bowiem ich elastyczność, stwarzająca konkretnym szkołom możliwość twórczej konkretyzacji. W celu stworzenia środowiska skutecznego uczenia się potrzebny jest nieustanny namysł o charakterze spiralnym (tzn. zarówno wzrastający, jak i pogłębiany), skupiony wokół określonych zagadnień związanych z uczeniem się. Taki spiralny układ pozwoli przyglądać się procesom edukacyjnym z różnych stron. Proces ewaluacji wewnętrznej powinien właśnie przybierać formę spirali, tzn. nieustannego wznoszenia się, udoskonalania, rozwoju, postępu będącego wynikiem wszechstronnego i pogłębianego oglądu, namysłu, refleksji związanych z badanym problemem i wyciągania wniosków sprawdzanych dalej w praktyce.

W tworzeniu środowiska skutecznego uczenia się potrzebna jest wiedza na temat tego, jak powinien wyglądać optymalny proces uczenia się, jeśli ma osiągnąć wyznaczone cele edukacyjne. Przedstawione powyżej wyznaczniki szkoły sprzyjającej uczeniu się stają się więc uogólnioną odpowiedzią na pytania postawione na początku rozważań. Zostały one zaprezentowane w formie ogólnego projektu, który swój kształt uzyska dopiero w trakcie realizacji w konkretnej szkole.

BIBLIOGRAFIA

- Boekaerts M., *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole* [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.
- Brzezińska A.I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się* [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- De Corte E., *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się* [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.
- Filipiak E., *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej* [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Gralewska U., Karaszewski N., Piotrowska L., Salamon-Bobińska K., *Wartości i normy jako podstawa funkcjonowania szkolnych społeczności* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.
- Kłakówna Z.A., *Integracja w nauczaniu*, „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 2.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Plewka Cz., Taraszkiewicz M., *Uczymy się uczyć*, Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie, Szczecin 2010.
- Pojęcia. Jak reprezentujemy i kategoryzujemy świat*, red. J. Bremer, A. Chuderski, Universitas, Kraków 2011.
- Schneider M., Stern E., *Uczenie się perspektywy poznawczej: dziesięć najważniejszych odkryć* [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.

- Slavin R.E., *Uczenie się oparte na współpracy: Dlaczego praca w grupach jest skuteczna?* [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Sterna D., Strzemieczny J., *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Wantuch W., *Integracja, czyli poznanie, profilaktyka i terapia*, „Nowa Polszczyzna” 2001, nr 1.
- Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005.
- Wróbel S., *Umysł – gramatyka – ewolucja. Wykłady z filozofii umysłu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Zimmerman B.J., Bonner S., Kovach R., *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki. Poczucie własnej skuteczności ucznia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Żuchowska M., *Memento w sprawie metod*, „Nowa Polszczyzna” 2000, nr 3.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Źródła elektroniczne

- Borek A., Domerecka B., Konieczny I., *Procesy nieuświadomionego uczenia się bez zaciekawienia* [w:] *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocławska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, <http://www.npseo.pl/data/documents/4/321/321.pdf> (data dostępu: 24.09.2014).
- Hattie J., *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, 2008; cyt. za: Strzemieczny J., *Profesjonalizacja pracy nauczyciela – widoczne nauczanie i uczenie się*, http://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20I_3%20Jacek%20Strzemieczny.pdf (data dostępu: 18.08.2014).
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL> (data dostępu: 24.09.2014).

DLACZEGO WARTO PRZECIWDZIAŁAĆ DYSKRYMINACJI W SZKOLE?

Abstrakt:

Refleksja nad wpływem doświadczenia dyskryminacji na proces uczenia się wydaje się ściśle związana z postrzeganiem roli szkoły we współczesnym świecie. Niniejszy tekst stanowi prezentację badań związanych z konsekwencjami doświadczania dyskryminacji przez uczniów i uczennice dotyczącymi ich procesu uczenia się oraz rozwoju, a także propozycję potencjalnych sposobów przeciwdziałania temu zjawisku. Przedstawiamy regulacje prawne, na których może się opierać walka z dyskryminacją w szkole, a także prezentujemy główne filary edukacji antydyskryminacyjnej jako narzędzia przeciwdziałania temu zjawisku w środowisku szkolnym.

WSTĘP

Refleksja nad wpływem doświadczenia dyskryminacji na proces uczenia się wydaje się ściśle związana z postrzeganiem roli szkoły we współczesnym świecie. Pytania o to, jakie są cele i zadania szkoły, są stawiane i dyskutowane w coraz szerszym gronie zainteresowanych, a odpowiedzi na nie można – uogólniając je – uszeregować na pewnym kontinuum. Z jednej jego strony plasują się odpowiedzi skupione wokół idei, że szkoła służy temu, by zdobyć w niej wykształcenie (najważniejsze więc jest w niej zdobywanie wiedzy i umiejętności). Na drugim krańcu tego kontinuum można z kolei spotkać się z przekonaniem, że szkoła ma za zadanie kształtować odpowiedzialnych ludzi, przewodzących społecznej zmianie, która ma na celu tworzenie lepszego, bardziej sprawiedliwego świata.

W przypadku tego szerokiego podejścia związek z przeciwdziałaniem dyskryminacji wydaje się oczywisty, a jego zwolennicy odwołują się do konieczności uznania różnorodności i złożoności współczesnego świata, aby cele edukacyjne miały szansę zostać osiągnięte. Przeciwdziałanie dyskryminacji staje się wtedy koniecznością, która umożliwia społeczny rozwój oraz wykorzystywanie potencjału wszystkich członków i członkiń społeczeństwa. Staje się również warunkiem autentycznego uczenia się, które jest możliwe, gdy „odpowiedzialna szkoła pomaga każdemu uczniowi i każ-

dej uczninicy w procesie przewycięzania naturalnych przeszkód i uwarunkowań, w procesie przewycięzania samego siebie, w dążeniu do odkrycia tego, kim się jest”¹. Jednak w sytuacji, gdy przyjmujemy podejście skoncentrowane na roli szkoły jako instytucji mającej (jedynie) wyposażać młodych ludzi w wiedzę i umiejętności, konieczność zajęcia się zagadnieniem przeciwdziałania dyskryminacji może być zaskakująca. W świetle wiedzy o tym, jak przebiega proces uczenia się i zapamiętywania, nie sposób ignorować roli atmosfery podczas uczenia się oraz samopoczucia uczących się jednostek. Neurodydaktycy jednoznacznie wskazują, że silny stres hamuje proces uczenia się, a z kolei tzw. hormon szczęścia, czyli dopamina, która wydzielą się, gdy odczuwamy wewnętrzne zadowolenie, jest niezbędny do utrzymywania wysokiego poziomu aktywności centralnego układu nerwowego². Oznacza to, że dla efektywnego procesu uczenia się konieczne jest poczucie satysfakcji, zadowolenia z tego, co się robi. Zatem doświadczenie nierównego traktowania i dyskryminacji wprost hamuje czy wręcz uniemożliwia uczenie się i nabywanie nowych kompetencji. Dlatego w niniejszym artykule wykażemy, że niezależnie od tego, jak szeroko czy wąsko postrzegamy rolę szkoły, jeśli chcemy osiągać jej cele, a więc przede wszystkim efektywny proces uczenia się, nie możemy ignorować wpływu dyskryminacji, jakiej mogą doświadczać uczniowie i uczennice. Powołamy się na wyniki badań potwierdzające tę tezę oraz zastanowimy się, w jaki sposób rzetelnie dbać o to, aby z jak największym prawdopodobieństwem zapobiegać doświadczeniu dyskryminacji w środowisku szkolnym.

DYSKRYMINACJA W SZKOLE I JEJ KONSEKWENCJE

Jeśli spojrzymy na szkołę jako miejsce, w którym uczniowie i uczennice się uczą, a patrząc szerzej: rozwijają się zarówno intelektualnie, społecznie, jak i emocjonalnie, to odkrywamy również, że zgodnie z klasyczną już teorią potrzeb Abrahama Maslowa³, aby można było realizować tzw. potrzeby wyższego rzędu, konieczne jest zaspokojenie potrzeb podstawowych, takich jak pożywienie czy poczucie bezpieczeństwa. Wśród elementów poczucia bezpieczeństwa są z jednej strony poczucie, że jest się akceptowanym/akceptowaną, z drugiej zaś brak poczucia zagrożenia – czy to bezpośredniego, jak przemoc fizyczna, czy bardziej pośredniego, jak przemoc werbalna i psychologiczna. Aktualnie w dyskusjach dotyczących edukacji dużo uwagi poświęca się kwestiom związanym z przeciwdziałaniem przemocy. Wciąż jednak nie łączy się jej z zachowaniami opartymi na stereotypach czy motywowanymi uprzedze-

¹ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 137.

² M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 25.

³ A.H. Maslow, „Higher” and „Lower” Needs, „The Journal of Psychology” 1948, 25.2, s. 433.

niami, a więc pojęciami związanymi z dyskryminacją. Jeszcze mniej uwagi poświęca się dyskryminacji jako czynnikowi negatywnie wpływającemu na proces uczenia się. Chcemy zwrócić uwagę na konsekwencje, jakie niesie ze sobą doświadczenie dyskryminacji w kontekście szkolnym.

Doświadczenie dyskryminacji jest dla uczniów i uczennic źródłem ciągłego stresu, który negatywnie wpływa na ich dobrostan psychiczny i fizyczny⁴. Wyniki badań jednoznacznie wskazują na fakt, że im wyższy poziom postrzeganej dyskryminacji, tym gorsze samopoczucie psychologiczne, często przybierające postać objawów depresyjnych i lękowych⁵. Badania Roberta Sellersa i współpracowników⁶ również sugerują, że poczucie gorszego traktowania ze względu na pochodzenie etniczne jest istotnie związane z wyższym poziomem objawów depresyjnych. Potwierdzają to także wyniki badań longitudinalnych⁷, w trakcie których przez pięć lat obserwowano losy uczniów i uczennic mających w momencie rozpoczęcia badania 10–12 lat. Wyniki jednoznacznie wskazują na kierunek związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy dyskryminacją a objawami depresyjnymi. Okazuje się, że te osoby, które doświadczały dyskryminacji, po pewnym czasie miały więcej objawów depresyjnych, takich jak obniżony nastrój i lęk, niż osoby, które dyskryminacji nie doświadczały. Tak więc to doświadczenie dyskryminacji skutkuje wyższym poziomem psychopatologii, nie zaś – jak sugerowali niektórzy badacze – odwrotnie. Wyniki tych badań dowodzą, iż to nie obniżony nastrój prowadzi do tego, że uczniowie i uczennice czują się gorzej traktowani i zauważają więcej zachowań noszących znamiona dyskryminacji. Informacje te każą spojrzeć z nowej perspektywy na dzieci i młodzież, które coraz częściej borykają się z obniżonym nastrojem, gdyż możliwe jest, iż jest on efektem doświadczenia w szkole nierównego, niesprawiedliwego traktowania. Jednocześnie odwołujemy się tutaj ponownie do założenia, że dobrostan, afirmacja i zaangażowanie są jednymi z warunków koniecznych, aby zachodził proces autentycznego uczenia się.

Doświadczenie dyskryminacji, poza natychmiastowym negatywnym wpływem na dobrostan i przystosowanie społeczno-emocjonalne, ma także skutki, które są odroczone w czasie. Poczucie gorszego traktowania (ze względu na przynależność do określonej grupy) we wczesnej adolescencji (10.–12. rok życia) pozwala przewidywać symptomy depresyjne i poczucie wyobcowania w okresie średniej adolescencji (15.–16. rok

⁴ K.E. Grant, B.E. Compas, A.E. Thurm, S.D. McMahon, P.Y. Gipson, *Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Measurement Issues and Prospective Effects*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 2004, 33 (2), s. 412–425, http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_gender-fair.pdf, s. 415 (data dostępu: 20.08.2015).

⁵ C.A. Wong, J.S. Eccles, A.J. Sameroff, *The Influence of Ethnic Discrimination and Ethnic Identification on African-Americans Adolescents' School and Socioemotional Adjustment*, „Journal of Personality” 2003, 71, s. 1198.

⁶ R.M. Sellers, N. Copeland-Linder, P.P. Martin, R.H. Lewis, *Racial Identity Matters: The Relationship Between Racial Discrimination and Psychological Functioning in African American Adolescents*, „Journal of Research on Adolescence” 2006, 16 (2), s. 210.

⁷ G.H. Brody, Y.-F. Chen, V.M. Murry, X. Ge, R.L. Simons, F.X. Gibbons *et al.*, *Perceived Discrimination and the Adjustment of African American Youths: A Five-year Longitudinal Analysis with Contextual Moderation Effects*, „Child Development” 2006, 77, s. 1170.

życia)⁸. Oznacza to, że uczniowie i uczennice doświadczający dyskryminacji w szkole podstawowej będą ponosili jej konsekwencje psychologiczne w gimnazjum i szkole średniej. Zatem aby skutecznie zapewniać dzieciom i młodzieży warunki sprzyjające uczeniu się i rozwojowi, szkoły powinny współpracować ze sobą na rzecz tworzenia środowiska wolnego od dyskryminacji i przemocy – również pomiędzy różnymi etapami edukacyjnymi. Podejście takie jest spójne z holistycznym widzeniem rozwoju uczniów i uczennic przez cały system edukacyjny, gdzie przeciwdziałanie dyskryminacji jest jedną z perspektyw branych pod uwagę.

Równocześnie doświadczenia związane z dyskryminacją negatywnie wpływają na realizację kluczowych zadań rozwojowych okresu dorastania. Jak piszą Anna Brzezińska, Karolina Appelt i Beata Ziółkowska⁹, wśród głównych zadań adolescencji znajdują się: 1) określenie granic własnej autonomii, 2) podejmowanie istotnych dla późniejszego życia decyzji dotyczących nauki, pracy i relacji z innymi oraz 3) dokonanie wyborów odnośnie do obszarów aktywności życiowej, które najlepiej będą zaspokajały osobiste potrzeby i jednocześnie stawiały formułowane przez otoczenie wymagania i oczekiwania. Podczas procesu formowania własnej tożsamości młoda osoba określa cele własnego życia, przekonania, ustala wartości i hierarchię celów, do których chce dążyć. Proces ten jest także związany z rozwojem samooceny i aspiracji życiowych. Jak wskazują wyniki badań¹⁰, stres związany z doświadczaniem dyskryminacji znacząco utrudnia (a często wręcz uniemożliwia) przejście przez ten etap rozwojowy, który stanowiłby dobrą bazę dla późniejszego, satysfakcjonującego dla jednostki funkcjonowania. Poza opisanym powyżej indywidualnym aspektem tworzenia własnej tożsamości ogromne znaczenie ma społeczny wymiar procesu socjalizacji¹¹. Społeczna tożsamość jednostki jest formowana przez szeroko rozumiany kontekst społeczno-kulturowy, a więc między innymi różnego rodzaju przekonania obecne w kulturze, dotyczące tego, co dla określonych grup jest „właściwe”, a co „niewłaściwe”. Przekonania te konstruują role społeczne, określają, jaki „powinien być” chłopiec/mężczyzna, jak „powinna zachowywać się” dziewczynka/kobieta. Jako że jednostka w tym okresie ma za zadanie określić grupę, do której chce należeć, z którą się identyfikuje i o której akceptację zabiega¹², kontakt z negatywnymi, stereotypowymi ocenami grupy własnej (np. komunikatami o braku zdolności matematycznych u dziewcząt) może negatywnie wpłynąć na postrzeganie siebie i własnych kompetencji, komplikując proces rozwoju¹³. Wyniki badań wskazują, że przyswojenie stereoty-

⁸ *Ibidem*.

⁹ A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 233.

¹⁰ J.P. Comer, *Racism and African American Adolescent Development* [w:] C.V. Willie, P.G. Davies, S.J. Spencer, D.M. Quinn, R. Gerhardstein, *Consuming Images: How Television Commercials that Elicit Stereotype Threat Can Restrain Women Academically and Professionally*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2002, 28 (12), s. 155.

¹¹ A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *op. cit.*, s. 234.

¹² *Ibidem*.

¹³ H. Tajfel, J.C. Turner, *The Social Identity Theory of Inter-group Behavior* [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, ed. S. Worchel, L.W. Austin, Nelson-Hall, Chicago 1986, s. 334.

pów w procesie tworzenia tożsamości prowadzi do późniejszych gorszych wyników w dziedzinach, których ten stereotyp dotyczy, takich jak na przykład przedmioty ściśle w przypadku dziewczynek, a przedmioty humanistyczne w przypadku chłopców¹⁴. Konieczne jest więc spojrzenie na środowisko szkolne jak na miejsce kształtowania tożsamości uczniów i uczennic oraz przyjrzenie się przekazom, jakie kierowane są do nich zarówno świadomie, jak i nieświadomie. Tutaj pomocna jest analiza tzw. ukrytego programu szkoły, czyli to wszystko, czego uczniowie uczą się, co poznają i czego doświadczają w szkole, a co jest poza oficjalnym programem i celami nauczania, jak również poza tym, czego świadomie chce nauczyć nauczyciel, a co jest niezmiernie ważne dla efektów uczenia się dzieci w szkole¹⁵. Analiza ukrytego programu szkoły pod kątem stereotypowych przekazów może w znaczny sposób ułatwić budowanie przyjaznego środowiska uczenia się i wyeliminować sytuacje, w których mimo zaangażowania grona pedagogicznego i stosowania różnorodnych metod nauczania efekty okazują się niewspółmierne do wkładanego wysiłku¹⁶.

Okazuje się również, że doświadczanie dyskryminacji ze strony nauczycieli i nauczycielek jest dla uczniów i uczennic poważnym źródłem stresu. Mimo że próbują sobie z nim radzić, najczęściej nie odnoszą w tym zakresie sukcesów. To powoduje, że zaczynają postrzegać dyskryminację jako zjawisko, które pozostaje poza ich kontrolą¹⁷. W związku z tym trudno jest im aktywnie radzić sobie z tą sytuacją, co z kolei utrudnia dobre przystosowanie się do funkcjonowania w szkole¹⁸. W tym kontekście konieczne jest dbanie o to, aby relacje między gronem pedagogicznym a wychowanymi były oparte na wzajemnym szacunku, a zadaniem szkoły jest stworzenie procedur umożliwiających uczniom i uczennicom szukanie pomocy w sytuacjach, gdy nauczyciel nadużywa swojej pozycji i władzy.

O ile część młodszych dzieci nie interpretuje pewnych zachowań dorosłych jako dyskryminacji¹⁹, o tyle młodzież, wkraczając w okres dorastania, zaczyna mieć świadomość źródeł i cech zachowań dyskryminujących²⁰. Sytuacja, w której młodzi ludzie ciągle są bombardowani stereotypowymi przekazami i dyskryminującymi zachowania-

¹⁴ T. Schmader, M. Johns, C. Forbes, *An Integrated Process Model of Stereotype Threat Effects on Performance*, „Psychological Review” 2008, 115.2, s. 336; C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype Threat and the Intellectual test Performance of African Americans*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, 69, s. 797.

¹⁵ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 130.

¹⁶ A. Przybysz, *Ukryty program: zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 183.

¹⁷ A.S. Brittain, D.L. Gray, *American Students' Perceptions of Differential Treatment in Learning Environments: Examining the Moderating Role of Peer Support, Connection to Heritage, and Discrimination Efficacy*, „Journal of Education” 2014, Vol. 194, No. 1, s. 2.

¹⁸ E.K. Seaton, E.W. Neblett Jr., D.J. Cole, M.J. Prinstein, *Perceived Discrimination and Peer Victimization Among African American and Latino Youth*, „Journal of Youth and Adolescence” 2013, 42 (3), s. 342–350.

¹⁹ C. Spears Brown, R.S. Bigler, *Children's Perceptions of Discrimination: A Developmental Model*, „Child Development” 2005, 76 (3), s. 533.

²⁰ S.J. Rowley, B. Kurtz-Costes, R. Mistry, L. Feagans, *Social Status as a Predictor of Race and Gender Stereotypes in Late Childhood and Early Adolescence*, „Social Development” 2007, 16 (1), s. 150.

mi ze strony osób posiadających w ich oczach autorytet, często prowadzi do włączenia tych stereotypowych przekonań na temat grup w strukturę własnej tożsamości²¹.

Poprzez (często nieświadome) stereotypowe komentarze i/lub zachowania (np. obniżanie oczekiwań) nauczycieli i nauczycielek, dotyczące na przykład kompetencji w zakresie czytania u chłopców lub kompetencji matematycznych dziewczynek, wzbudzone są stereotypy na temat grup, do których przynależą. Jak wskazuje wiele badań, aktywizacja stereotypów dotyczących płci prowadzi u dziewczynek do słabszych wyników w testach matematycznych oraz zmiany postaw wobec matematyki, a tym samym do dewaluacji znaczenia przedmiotów ścisłych w dalszej edukacji i późniejszym życiu zawodowym²².

Potwierdzają to również badania Sylwii Bedyńskiej²³, która na grupie 136 dziewcząt z liceum ogólnokształcącego, z których większość uczęszczała do klas o profilu ogólnym, zbadała wpływ stereotypów na oceny z matematyki oraz ocenę własnych możliwości w tej dziedzinie. S. Bedyńska badała zjawisko nazywane w psychologii społecznej „zagrożeniem stereotypem”, które odnosi się do wpływu stereotypu o niskich zdolnościach lub umiejętnościach pewnej grupy na wykonanie przez nią zadań w tej domenie – w tym przypadku chodziło o stereotypowe przekonanie, że matematyka nie jest domeną dziewcząt. Wykazała ona, że te z dziewcząt, które często doświadczały zagrożenia stereotypem, miały niższe oceny z matematyki i cechowały się wyższym poziomem bezradności intelektualnej w konfrontacji z zadaniami matematycznymi²⁴. Przytoczony powyżej przykład dotyczący stereotypu płci jest tylko jednym z możliwych; ten sam mechanizm dotyczy sytuacji, gdy wśród nauczycieli rozpowszechnione są stereotypowe przekonania dotyczące różnych grup etnicznych, na przykład Romów, czy innych cech związanych z tożsamością (np. wieku, pochodzenia narodowego, (nie)pełnosprawności, orientacji seksualnej, statusu społeczno-ekonomicznego, wyznania i innych).

Warto bliżej przyjrzeć się sytuacji, gdy zagrożenie stereotypem dotyczy istotnej dla nas dziedziny. Uruchamiany jest wtedy proces samoregulacji prewencyjnej, a więc działań, które mają zapobiec negatywnym skutkom doświadczanego stresu. Polega on na początkowej mobilizacji, która objawia się wzmożonymi wysiłkami, aby zaprzeczyć stereotypowi. Po pewnym czasie jednak następuje etap wyczerpania, które wiąże się z nadmiernym obciążeniem poznawczym, odczuwaniem złości, a wreszcie z zanikiem identyfikacji z daną dziedziną. Ostatni etap samoregulacji prewencyjnej to faza sprężystości psychicznej, w której osoba doświadczająca zagrożenia redefiniuje istotne dla sie-

²¹ W.M. Roth, Y.J. Lee, *Vygotsky's Neglected Legacy: Cultural-historical Activity Theory*, „Review of Educational Research” 2007, 77 (2), s. 198.

²² C.V. Willie, P.G. Davies, S.J. Spencer, D.M. Quinn, R. Gerhardtstein, *Consuming Images: How Television Commercials that Elicit Stereotype Threat Can Restrain Women Academically and Professionally*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2002, 28 (12), s. 1615; por. metaanaliza – H.H.D. Nguyen, A.M. Ryan, *Does Stereotype Threat Affect Test Performance of Minorities and Women? A Meta-analysis of Experimental Evidence*, „Journal of Applied Psychology” 2008, 93, s. 1314–1334.

²³ S. Bedyńska, *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem. Moderacyjna rola identyfikacji z własną grupą i z dziedziną*, „Studia Psychologiczne” 2013, t. 51, z. 3, s. 53–61.

²⁴ *Ibidem*, s. 58.

bie kryteria sukcesu i podejmuje działania społeczne na rzecz redukcji stereotypów²⁵. Wydaje się jednak, że ostatnia faza w większym stopniu dotyczy osób dorosłych, posiadających wystarczająco dużo zasobów, aby poradzić sobie z tą trudną sytuacją. W przypadku młodzieży szkolnej faza wyczerpania prowadzi do powstawania bezradności intelektualnej, która pojawia się w sytuacji, gdy przedłużający się wysiłek poznawczy nie prowadzi do postępów w rozwiązywaniu zadań²⁶. Jak sugerują badacze²⁷, wśród źródeł zagrożenia stereotypem w kontekście szkolnym główną rolę odgrywają niekorzystne oddziaływania ze strony nauczycieli i nauczycielek. Jednak istotnymi czynnikami wydają się nam również uprzedzenia obecne w grupie rówieśniczej, stereotypowa treść podręczników²⁸, jak i oddziaływanie mediów. Poza opisanymi konsekwencjami psychologicznymi zagrożenia stereotypem doświadczenie to prowadzi do wyższego poziomu pobudzenia fizjologicznego, negatywnych emocji i wyższego ogólnego poziomu stresu²⁹. W świetle tych informacji konieczna wydaje się refleksja nad tym, jak stereotypowe przekonania wpływają na sukces edukacyjny poszczególnych grup uczniów (lub jego brak). Obiektem zainteresowania warto uczynić relacje między gronem pedagogicznym a tymi grupami. Przeanalizowanie tych aspektów może doprowadzić do ustalenia, dlaczego wśród uczniów i uczennic należących do stereotypizowanych grup osiągane efekty uczenia się nie są optymalne. To z kolei pozwoli na podjęcie działań, które będą miały na celu wyeliminowanie zagrożenia stereotypem i osiąganie jak najlepszych wyników przez wszystkie dzieci, niezależnie od cech ich tożsamości.

Doświadczenie dyskryminacji – podobnie jak zagrożenie stereotypem – prowadzi do trudności edukacyjnych. Wyniki badań wskazują, że doświadczenie dyskryminacji na wcześniejszych etapach edukacji negatywnie wpływa na wyniki w nauce na późniejszych etapach edukacyjnych³⁰. Mimo że doświadczenia te mogą mieć charakter pojedynczych sytuacji, mają one długotrwale negatywny wpływ na wyniki w nauce (mierzone za pomocą ocen i wyników w testach zewnętrznych) i późniejsze aspiracje zawodowe³¹. Uczniowie i uczennice, którzy czuli, że są gorzej traktowani

²⁵ *Ibidem*, s. 54.

²⁶ G. Sędek, M. Kofta, *When Cognitive Exertion Doesnot Yield Cognitive Gain: Toward an Informational Explanation of Learned Helplessness*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1990, 58, s. 729.

²⁷ G. Sędek, *Bezradność intelektualna w szkole*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1995, s. 26.

²⁸ *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011; I. Chmura-Rutkowska, „Fartuchowce” i strażacy – czyli płęć w elementarzu, „Forum Oświatowe” 2002, t. 27 (2), s. 47–4; I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, „Niegodne historii”. O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce, „Sensus Historiae” 2013/2014, nr 12, s. 47–70; A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, Stowarzyszenie W Stronę Dziewcząt, Warszawa 2009; *Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci*, red. R. Rient et al., Fundacja Punkt Widzenia, Wrocław 2014.

²⁹ Bedyńska, *op. cit.*, s. 54.

³⁰ A.D. Benner, S.Y. Kim, *Experiences of Discrimination Among Chinese American Adolescents and the Consequences for Socioemotional and Academic Development*, „Developmental Psychology” 2009, Vol. 45, No. 6, s. 1682.

³¹ C.A. Wong, J.S. Eccles, A.J. Sameroff, *op. cit.*, s. 1197; A.S. Brittain, D.L. Gray, *op. cit.*, s. 1.

(np. mieli poczucie, że nauczyciel/nauczycielka oczekuje, iż dany uczeń/uczennica nie poradzi sobie z rozwiązaniem danego zadania), mieli niższe aspiracje odnośnie do dalszej edukacji (np. nie planowali podjęcia studiów wyższych) i przypisywali edukacji mniejszą wartość niż te osoby, które nie doświadczyły gorszego traktowania³².

Dodatkowo u osób, które mają poczucie bycia dyskryminowanymi, badacze i badaczki obserwują mniejszą pewność siebie w wypowiadaniu się podczas lekcji i współpracę z innymi uczniami i uczennicami zarówno podczas pracy grupowej w szkole, jak i poza nią³³. Jest to jedna z najpoważniejszych konsekwencji, która poważnie utrudnia (lub wręcz uniemożliwia) aktywne uczestnictwo w procesie edukacji, gdyż w świetle wiedzy o procesie uczenia się negatywnie wpływa na społeczny aspekt przyswajania wiedzy. Odczuwanie dyskryminacji jest również silnie związane z negatywną samooceną w zakresie zdolności, a także niekorzystnie wpływa na emocjonalne przywiązanie do szkoły³⁴. Oznacza to, że uczniowie i uczennice, którzy doświadczają dyskryminacji, niechętnie realizują postulat uczenia się przez całe życie, gdyż uczestniczenie w procesie edukacji kojarzą z doświadczanym nierównym, gorszym traktowaniem. Zadaniem szkoły jest eliminowanie doświadczenia dyskryminacji, która znacząco i długofalowo utrudnia dostęp do pełnego uczestnictwa w procesie edukacji.

PRZECIWDZIAŁANIE DYSKRYMINACJI W PRAWIE OŚWIATOWYM

W świetle przedstawionych powyżej wyników badań oczywista staje się konieczność zapobiegania negatywnym skutkom dyskryminacji w szkole, również na poziomie regulacji prawnych. W obszarze edukacji zapisy dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji można znaleźć między innymi w podstawie programowej, która odwołuje się do „kształtowania postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”³⁵. Również w fragmencie ustawy o systemie oświaty czytamy, że „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności,

³² M. Irving, C. Hudley, *Cultural Mistrust, Academic Outcome Expectations and Outcome Value Among African American Males*, „Urban Education” 2005, 40, s. 480.

³³ C.M. Karuppan, M. Barari, *Perceived Discrimination and International Students' Learning: an Empirical Investigation*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2010, 33 (1), s. 67.

³⁴ A.M. Dotterer, S.M. McHale, A.C. Crouter, *The Development and Correlates of Academic Interests from Childhood Through Adolescence*, „Journal of Educational Psychology” 2009, 101 (2), s. 509.

³⁵ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, s. 2. Podobne zapisy zawierają podstawy programowe obowiązujące na kolejnych etapach edukacyjnych.

demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”³⁶. W obu przypadkach mamy do czynienia z ogólnikowymi sformułowaniami, które mają charakter raczej swego rodzaju apelu niż wytycznych do realizacji przez szkoły.

Inaczej sprawa wygląda w przypadku zapisów dotyczących przeciwdziałania dyskryminacji, które wprowadza System Ewaluacji Oświaty. Wraz z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego pojawił się w Polsce wymóg prowadzenia w szkołach i placówkach edukacyjnych działań antydyskryminacyjnych³⁷. Zapis ten wprowadza przepisami prawa obowiązek dbania przez szkoły o to, aby środowisko szkolne było wolne od dyskryminacji, a co za tym idzie – aby każdy uczeń i uczennica, niezależnie od tego, kim są, mieli możliwość uczenia się i rozwoju. Na podkreślenie zasługuje fakt, że zapisy te znalazły się na tzw. podstawowym poziomie w wymaganiu dotyczącym indywidualizacji procesu nauczania i konieczności zindywidualizowanego wsparcia dla tych uczniów i uczennic, którzy tego potrzebują (Wymaganie 6). Takie „zlokalizowanie” zapisów antydyskryminacyjnych podkreśla związek doświadczania dyskryminacji z możliwością pełnego korzystania z edukacji i jednocześnie wskazuje na konieczność podejmowania przez szkoły i placówki edukacyjne działań antydyskryminacyjnych (a nie jedynie dobrowolność podejmowania takich działań). Nie bez znaczenia jest też fakt, że zapisy z rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym nie pozostają jedynie postulatem ze strony władz oświatowych, ale niosą z sobą praktyczny wymiar związany z prowadzoną przez kuratoria oświaty ewaluacją zewnętrzną. Oznacza to bowiem, że podczas badania ewaluacyjnego w szkole należy przedstawić, jakiego rodzaju działania mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji zrealizowano w szkole. Ocena wartości podjętych działań uwzględnia nie tylko opinię szkoły (a więc dyrekcji i rady pedagogicznej) na ten temat, ale także głównych zainteresowanych: uczniów i uczennic oraz ich rodziców.

EDUKACJA ANTYDYSKRYMINACYJNA – ODPOWIEDŹ NA WYZWANIA ZWIĄZANE Z DYSKRYMINACJĄ W SZKOLE

Spośród wielu specyficznych sytuacji i działań, jakie mogą podejmować szkoły, by w najbardziej adekwatny i efektywny sposób radzić sobie z tak poważnym wyzwaniem, jakim jest przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole, można wskazać jedno, które okazuje się kluczowym działaniem. Jest nim prowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej. Poniżej przeanalizujemy szczegółową i rozbudowaną definicję edukacji antydy-

³⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> (data dostępu: 22.12.2014).

³⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego – Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000560> (data dostępu: 22.12.2014).

skryminacyjnej, opracowaną przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej³⁸, i wskażemy na wynikające z niej wskazówki dla szkół dotyczące realizacji działań antydyskryminacyjnych.

Edukacja antydyskryminacyjna to „świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności”³⁹. Oznacza to, że realizowane w szkołach działania muszą być skoncentrowane na przeciwdziałaniu dyskryminacji i jako takie przedstawiane. Nie są działaniami antydyskryminacyjnymi powszechnie podejmowane w szkołach akcje charytatywne, których celem jest wsparcie finansowe jakiejś osoby lub instytucji; działania religijne, jak na przykład rekolekcje; działania prozdrowotne i proekologiczne. Jednocześnie każde z wymienionych działań ma „antydyskryminacyjny potencjał”, co oznacza, że może zostać zorganizowane w sposób umożliwiający łączenie tych zagadnień z celami edukacji antydyskryminacyjnej. Przykładem może być zorganizowanie popularnej akcji *Góra grosza*, która nie będzie się ograniczać do wystawienia puszki na „miedziaki”, ale skoncentruje się na przekazaniu wiedzy o wykluczeniu ekonomicznym. Uzupełnieniem edukacji ekonomicznej może być zbiórka pieniędzy, ale nie jest ona celem samym w sobie.

Edukacja antydyskryminacyjna „rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia”⁴⁰. Ważne jest zrozumienie, w jaki sposób stereotypy i uprzedzenia prowadzą do nierównego traktowania i naruszania praw jednostki. Edukacja antydyskryminacyjna zajmuje się przejawami oraz konsekwencjami dyskryminacji w każdym obszarze naszego życia. Kluczowe jest zobaczenie zjawiska dyskryminacji nie tylko poprzez pryzmat osoby dyskryminowanej, ale również w kontekście istniejących relacji władzy (społecznej, politycznej, ekonomicznej, symbolicznej) oraz systemu przywilejów grup dominujących. Interesują nas obydwie strony społecznie tworzonych i funkcjonujących relacji „mniejszość – większość”, a także przesłanki, na których budowane są te relacje, między innymi: płeć, rasa, pochodzenie narodowe i etniczne, religia lub światopogląd (wyznanie lub bezwyznaniowość), niepełnosprawność, wiek, orientacja seksualna, tożsamość płciowa, status społeczny i ekonomiczny. Ważna jest także przemoc motywowana uprzedzeniami: mowa nienawiści i zbrodnie z nienawiści.

Edukacja antydyskryminacyjna „buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji. Edukacja antydyskryminacyjna stawia nacisk na szeroką znajomość praw człowieka, praw kobiet oraz prawa antydyskryminacyjnego”⁴¹. Istotna jest

³⁸ Definicja opracowana przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, umieszczona na stronie internetowej stowarzyszenia: http://tea.org.pl/pl/SiteContent?item=edukacja_antydyskryminacyjna (data dostępu: 22.12.2014).

³⁹ M. Chustecka, *Opinie ekspertek/ekspertów o systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli [w:] Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 7.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*.

wiedza na temat różnorodnych instrumentów przeciwdziałania dyskryminacji oraz umiejętności ich wykorzystania. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija odwagę cywilną i odpowiedzialność osobistą za reagowanie i przeciwdziałanie wszelkim aktom dyskryminacji i przemocy. Kluczowa staje się nie tylko pozycja ofiary i sprawcy, ale także świadka. W kontekście szkolnym oznacza to nawiązywanie do zagadnień dotyczących praw człowieka, na przykład na lekcjach historii czy geografii, pokazujące zjawiska związane z odkryciami geograficznymi nie jako uniwersalne, ale posiadające wiele aspektów, na przykład brak poszanowania kultury i respektowania praw człowieka podczas podbojów kolonialnych. Istotnym elementem może być też ukazywanie obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej pewnych grup, na przykład obywateli Francji pochodzenia afrykańskiego, jako efektu historycznych uwarunkowań związanych z istnieniem francuskich kolonii. Idąc dalej za tym założeniem, poznanie dorobku ruchów emancypacyjnych i sposobów ich działania zakłada większą gotowość do reagowania na obserwowane przejawy nierównego traktowania.

Edukacja antydyskryminacyjna „rozwija wiedzę na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych. Przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy opiera się na rzetelnej wiedzy o grupach dyskryminowanych i doświadczających przemocy. Edukacja antydyskryminacyjna wywodzi się i bezpośrednio czerpie z osiągnięć ruchów emancypacyjnych, w tym przede wszystkim feminizmu”⁴². Rozwija się ona w kontekście wcześniejszych osiągnięć emancypacyjnych, zarówno tych związanych ze zdobyczami instytucjonalnymi, jak i tych odnoszących się do rozwoju myśli na temat przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy w ogóle. Realizacja tego elementu edukacji antydyskryminacyjnej zakłada, że uczniowie i uczennice poznają historię uzyskiwania praw przez różne grupy mniejszościowe, tj. kobiety, osoby ciemnoskóre, nieheteroseksualne i inne. Rzetelna wiedza o procesie zdobywania pełni praw przez grupy doświadczające dyskryminacji pozwala na konfrontację i zmianę szkodliwych stereotypów dotyczących tych grup oraz umożliwia poznanie odmiennej od grupy większościowej perspektywy. To z kolei wspiera proces zaangażowania się w tworzenie przestrzeni szkolnej jako wolnej od dyskryminacji.

Edukacja antydyskryminacyjna „wzmacnia grupy i osoby dyskryminowane i wykluczone na zasadach włączania i upodmiotowienia (tzw. *empowermentu*)”⁴³. To kluczowe założenie ma na celu eliminowanie sytuacji, w których edukacja na temat pewnych grup odbywa się ich kosztem bądź prowadzi do uproszczonego, nierzadko nadal stereotypizującego kreowania wizerunku danej grupy. Niechlubnym przykładem działań, które pomijają tę zasadę, są wszelkiego rodzaju przedsięwzięcia, gdzie przedstawiciele grupy większościowej wypowiadają się w imieniu dyskryminowanych. Innym przykładem są działania, które mając przybliżyć odmienną kulturę, przekazują stereotypowe obrazy rzeczywistości, na przykład prowadzone w ramach edukacji globalnej zajęcia, pokazujące Afrykę jako jednorodny etnicznie, nietknięty

⁴² *Ibidem.*

⁴³ *Ibidem.*

cywilizacją łąd. Pomijane są różnice między grupami etnicznymi a narodowymi zamieszkującymi ten kontynent⁴⁴.

„Edukacja antydyskryminacyjna opiera się na osobach ją prowadzących. Głęboko wierzymy w przyrodzoną godność ludzką, podmiotowość i autonomię każdego człowieka oraz równość wszystkich ludzi bez względu na pochodzenie etniczne i narodowe, rasę, niepełnosprawność, wiek, płeć, orientację seksualną i tożsamość płciową, wyznanie lub bezwyznaniowość, status społeczny i ekonomiczny i jakiegokolwiek inny stan. W szczególny sposób dbamy o spójność pomiędzy podejmowanymi działaniami a swoją postawą, stale i świadomie dążąc do rozwoju osobistej wrażliwości i postawy szacunku wobec innych”⁴⁵. To wyzwanie, związane z prowadzeniem edukacji antydyskryminacyjnej, ma szczególne znaczenie, bo jednocześnie z przekonaniem, że to nauczyciel/nauczycielka jest kluczowym elementem procesu uczenia się – w przypadku edukacji antydyskryminacyjnej – mamy też świadomość, że w obecnym systemie edukacji formalnej brakuje systemowego wsparcia w tym obszarze⁴⁶. Specyfika pracy w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji sprawia, że pożądane jest łączenie kompetencji, które tradycyjnie wpisywane są w role osób badających potrzeby, ułatwiających prowadzenie dyskusji, ewaluujących działania i posiadających wiedzę ekspercką w różnych dziedzinach⁴⁷. Kwestia spójności między prezentowaną postawą a głoszonymi treściami może być problematyczna, ale w tym artykule nie będziemy jej analizować, dzieląc się jedynie własnym przekonaniem, że w przypadku niepodzielania wartości obecnych w treściach związanych z edukacją antydyskryminacyjną, o których mowa w powyższych elementach jej definicji, trudno o zachowanie tejże spójności.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA – KORZYŚCI WYNIKAJĄCE Z WPROWADZENIA EDUKACJI ANTYDISKRYMINACYJNEJ DO SZKÓŁ

Wśród korzyści, które płyną z wprowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej oraz innych działań tego typu, możemy wymienić zarówno efekty krótkoterminowe, jak i długoterminowe. Pozytywne skutki krótkoterminowe to przede wszystkim umożliwienie pełnego uczestnictwa w procesie edukacji dzięki tworzeniu bezpiecznego i wolnego od dyskryminacji środowiska. Na poziomie indywidualnym będzie to prowadziło między innymi do lepszego stanu zdrowia, zarówno psychicznego, jak i fizycznego, niższego poziomu stresu, a także powodzenia w procesie rozwoju tożsamości i identyfikacji

⁴⁴ *Czy Afryka jest krajem?*, red. P. Średziński, Fundacja Afryka Inaczej, Warszawa 2011, s. 14.

⁴⁵ M. Chustecka, *op. cit.*, s. 19.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 28.

⁴⁷ *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, red. M. Branka, D. Cieślukowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 35.

z własną grupą. Na poziomie szkoły będzie się to przekładać na niższy poziom przemocy wśród uczniów, a także lepszy klimat.

Wśród korzyści długoterminowych możemy wymienić takie jak wyższe aspiracje edukacyjne i zawodowe, które nie będą skrzepowane przez stereotypy i uprzedzenia na temat grup, do których należą uczniowie i uczennice. W dalszej perspektywie edukacja antydyskryminacyjna uczy funkcjonowania i współpracy w różnorodnych grupach, co obecnie jest jedną z kluczowych kompetencji na rynku pracy. Jak wskazują wyniki badań⁴⁸, osoby o niższym poziomie uprzedzeń i mające większe doświadczenia z różnorodnością społeczną wykazują się również wyższym poziomem kreatywności i większymi umiejętnościami interpersonalnymi.

BIBLIOGRAFIA

- Bedyńska S., *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem. Moderacyjna rola identyfikacji z własną grupą i z dziedziną*, „Studia Psychologiczne” 2013, t. 51, z. 3.
- Benner A.D., Kim S.Y., *Experiences of Discrimination Among Chinese American Adolescents and the Consequences for Socioemotional and Academic Development*, „Developmental Psychology” 2009, Vol. 45, No. 6.
- Brittain A.S., Gray D.L., *American Students' Perceptions of Differential Treatment in Learning Environments: Examining the Moderating Role of Peer Support, Connection to Heritage, and Discrimination Efficacy*, „Journal of Education” 2014, Vol. 194, No. 1.
- Brody G.H., Chen Y.-F., Murry V.M., Ge X., Simons R.L., Gibbons F.X. et al., *Perceived Discrimination and the Adjustment of African American Youths: A Five-year Longitudinal Analysis with Contextual Moderation Effects*, „Child Development” 2006, Vol. 77.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Chmura-Rutkowska I., *„Fartuchowce” i strażacy – czyli płęć w elementarzu*, „Forum Oświatowe” 2002, t. 27 (2).
- Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., *„Niegodne historii”. O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce*, „Sensus Historiae” 2013/2014, nr 12.
- Chustecka M., *Opinie ekspertek/ekspertów o systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli* [w:] *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

⁴⁸ M.A. Gocłowska, R.J. Crisp, *On Counter-stereotypes and Creative Cognition: When Interventions for Reducing Prejudice can Boost Divergent Thinking*, „Thinking Skills and Creativity” 2013, 8, s. 72.

- Comer J.P., *Racism and African American Adolescent Development* [w:] C.V. Willie, P.G. Davies, S.J. Spencer, D.M. Quinn, R. Gerhardstein, *Consuming Images: How Television Commercials that Elicit Stereotype Threat Can Restrain Women Academically and Professionally*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2002, 28 (12).
- Czy Afryka jest krajem?, red. P. Średziński, Fundacja Afryka Inaczej, Warszawa 2011.
- Dotterer A.M., McHale S.M., Crouter A.C., *The Development and Correlates of Academic Interests from Childhood Through Adolescence*, „Journal of Educational Psychology” 2009, 101 (2).
- Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski, red. M. Branka, D. Cieślowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010.
- Gocłowska M.A., Crisp R.J., *On Counter-stereotypes and Creative Cognition: When Interventions for Reducing Prejudice can Boost Divergent Thinking*, „Thinking Skills and Creativity” 2013, 8.
- Grant K.E., Compas B.E., Thurm A.E., McMahon S.D., Gipson P.Y., *Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Measurement Issues and Prospective Effects*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 2004, 33 (2), http://www.wstronedzie-wczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf (data dostępu: 20.08.2015).
- Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Irving M., Hudley C., *Cultural Mistrust, Academic Outcome Expectations and Outcome Value Among African American Males*, „Urban Education” 2005, 40.
- Janowski A., *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Karuppan C.M., Barari M., *Perceived Discrimination and International Students' Learning: an Empirical Investigation*, „Journal of Higher Education Policy and Management” 2010, 33 (1).
- Maslow A.H., „Higher” and „Lower” Needs, „The Journal of Psychology” 1948, 25.2.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mental Health, Racism, and Sexism*, ed. P.P. Rieker, B.M. Kramer, B.S. Brown, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, PA.
- Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci, red. R. Rient, E. Seklecka, M. Walczak, A. Walicka, E. Zierkiewicz, Fundacja Punkt Widzenia, Wrocław 2014.
- Nguyen H.H.D., Ryan A.M., *Does Stereotype Threat Affect Test Performance of Minorities and Women? A Meta-analysis of Experimental Evidence*, „Journal of Applied Psychology” 2008, 93.

- Przybysz A., *Ukryty program: zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011.
- Roth W.M., Lee Y.J., *Vygotsky's Neglected Legacy: Cultural-historical Activity Theory*, „Review of Educational Research” 2007, 77 (2).
- Rowley S.J., Kurtz-Costes B., Mistry R., Feagans L., *Social Status as a Predictor of Race and Gender Stereotypes in Late Childhood and Early Adolescence*, „Social Development” 2007, 16 (1).
- Schmader T., Johns M., Forbes C., *An Integrated Process Model of Stereotype Threat Effects on Performance*, „Psychological Review” 2008, 115.2.
- Seaton E.K., Neblett E.W. Jr., Cole D.J., Prinstein M.J., *Perceived Discrimination and Peer Victimization Among African American and Latino Youth*, „Journal of Youth and Adolescence” 2013, 42 (3).
- Sellers R.M., Copeland-Linder N., Martin P.P., Lewis R.H., *Racial Identity Matters: The Relationship Between Racial Discrimination and Psychological Functioning in African American Adolescents*, „Journal of Research on Adolescence” 2006, 16 (2).
- Sędek G., *Bezradność intelektualna w szkole*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1995.
- Sędek G., Kofta M., *When Cognitive Exertion Doesnot Yield Cognitive Gain: Toward an Informational Explanation of Learned Helplessness*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1990, 58.
- Spears Brown C., Bigler R.S., *Children's Perceptions of Discrimination: A Developmental Model*, „Child Development” 2005, 76 (3).
- Steele C.M., Aronson J., *Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, 69.
- Tajfel H., Turner J.C., *The Social Identity Theory of Inter-group Behavior* [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, ed. S. Worchel, L.W. Austin, Nelson-Hall, Chicago 1986.
- Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, Warszawa 2011.
- Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Wołosik A., *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, Stowarzyszenie W Stronę Dziewcząt, Warszawa 2009.
- Wong C.A., Eccles J.S., Sameroff A.J., *The Influence of Ethnic Discrimination and Ethnic Identification on African-Americans Adolescents' School and Socioemotional Adjustment*, „Journal of Personality” 2003, 71.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Źródła elektroniczne

Definicja edukacji antydyskryminacyjnej, strona WWW Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, http://www.tea.org.pl/pl/SiteContent?item=edukacja_antydyskryminacyjna (data dostępu: 25.12.2014).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000560> (data dostępu: 22.12.2014).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> (data dostępu: 22.12.2014).

JAK SPRAWIĆ, BY UCZNIOWIE SIĘ UCZYLI? MODEL OCENIANIE W DIALOGU

Abstrakt:

Artykuł prezentuje realizację wymagania: *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się* na przykładzie przyjętej przez szkołę innowacji programowej, organizacyjnej i metodycznej: *Ocenianie w dialogu. Uczeń – nauczyciel – rodzic* (OWD). Innowacja zakłada rozwój ucznia w odniesieniu do trzech kontekstów: dialogu trójpodmiotowej relacji uczeń – nauczyciel – rodzic, wymagań edukacyjnych każdego z przedmiotów szkolnych (na etapie szkoły podstawowej) oraz oceniania postępu edukacyjnego ucznia jako czynnika najbardziej determinującego motywację uczniów do nauki.

WSTĘP

W literaturze przedmiotu znajdziemy bardzo wiele odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule artykułu. Pozwolę sobie przywołać tu choćby dwa opracowania: Jere’a Brophy’ego *Motywowanie uczniów do nauki*¹ oraz Merrill Harmin *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*², a także znane i uznane teorie pedagogiczne (Tony Buzan – techniki uczenia się, Paul Dennison – kinezylogia edukacyjna, Edgar Dale – piramida zapamiętywania, Howard Gardner – inteligencje wielorakie, Abraham Harold Maslow – piramida priorytetów, Lew Wygotski – teoria rozwoju), które podpowiadają, jak podejść do nie tylko obszernego, ale i skomplikowanego problemu.

Szkolna praktyka funkcjonowania systemu oceniania³ i wnioski z kilkuletniej ewaluacji procesu psychodydaktycznego oraz dokumenty Ministra Edukacji Narodowej

¹ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

² M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2005.

³ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 z późn. zm., art. 44i, ust. 3–6, <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1> (data dostępu: 27.06.2015).

(głównie podstawa programowa z komentarzami⁴) i zalecenia Rady Europy⁵ odnoszące się do kompetencji kluczowych, zderzone z literaturą przedmiotu, zaowocowały rozwiązaniem przyjętym w formie innowacji pedagogicznej, programowej i metodycznej, zatwierdzonej w 2012 roku przez Kuratorium Oświaty w Kielcach pod nazwą: *Ocenianie w dialogu. Uczeń – nauczyciel – rodzic* (OWD)⁶. Innowacja jest adresowana zarówno do ucznia, jak i nauczyciela, rodzica oraz dyrektora; dotyczy II etapu edukacyjnego szkoły podstawowej, realizowana jest na wszystkich przedmiotach. Jedną z form realizacji treści poszczególnych zajęć edukacyjnych/przedmiotów nauczania są również działania ucznia w czasie pozaszkolnym, wdrażające go do efektywnego gospodarowania czasem oraz opisu swoich doświadczeń. OWD to z jednej strony narzędzie oceniania, a z drugiej strony filozofia uczenia – kontekst jego funkcjonowania w szkole.

Już pierwszy rok realizacji innowacji skutkował rozszerzeniem przedsięwzięcia także na I etap edukacyjny: edukację wczesnoszkolną. Obecnie innowacja realizowana jest zarówno na I, jak i II etapie edukacyjnym. Budzi zainteresowanie nauczycieli, a przede wszystkim uczniów III i IV etapu edukacyjnego.

OPIS MODELU OCENIANIE W DIALOGU (OWD)

Podstawa programowa określa ogólne i szczegółowe wymagania, które powinien osiągnąć uczeń na każdym etapie edukacji. Jej treść została opracowana w sposób pozwalający każdemu ze szczegółowych wymagań przypisać jedną z dwóch wartości: uczeń opanował lub nie opanował określonego wymagania. W modelu *Oceniania w dialogu* każde z wymagań szczegółowych zostało przyporządkowane do odpowiedniego wymagania ogólnego. Dzięki temu powstały grupy wymagań szczegółowych, których realizacja jest warunkiem realizacji każdego z wymagań ogólnych.

Opanowanie każdego z wymagań powinno być sprawdzone przynajmniej raz podczas trzech lat nauki na danym etapie edukacji. Indywidualne osiągnięcia każdego z uczniów są zapisywane w stworzonej do tego celu komputerowej bazie danych (w okresie testowania w wersji papierowej), dzięki czemu nauczyciel, uczeń

⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego, Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., <http://men.gov.pl/wp-content/uploads//2011/02/26.pdf> (data dostępu: 7.07.2015).

⁵ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006), http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm (data dostępu: 25.09.2014).

⁶ Prawa do materiału *Ocenianie w dialogu II etap edukacyjny* posiada Grupa Edukacyjna S.A. Autorem koncepcji jest Joanna Piasta-Siechowicz.

i rodzic, a także dyrektor uzyskują informację o mocnych i słabych stronach każdego ucznia.

Wymagania, które podczas pierwszego sprawdzenia zostały uznane za nieopaniowane przez ucznia, powinny być sprawdzone raz jeszcze w zmienionej formie, dostosowanej do jego indywidualnych preferencji. Wówczas uczeń zyska przekonanie, że może opanować każde wymaganie.

Uczeń może skorzystać z bazy zadań, opracowanych w formie komputerowej do każdego wymagania szczegółowego, oraz *e-learningu*. Uczeń/rodzic może także sprawdzać na bieżąco swoje/dziecka wyniki w bazie danych. Nauczyciel i rodzic otrzymują ten sam zestaw wymagań w formie kartoteki, dzięki czemu zostaje stworzona przestrzeń dla dialogu, którego celem jest wspieranie rozwoju dziecka. Każde wymaganie z podstawy programowej w kartotece zostało opisane w języku ucznia.

Osiągnięcia pozaszkolne ucznia są równie ważne jak jego aktywność szkolna i notowane przez uczniów w przygotowanym do tego celu dzienniku. Dostarczają informacji na temat zainteresowań i uzdolnień ucznia, które powinny zostać wykorzystane przez nauczyciela podczas opracowywania formy zadań z uwzględnieniem jego preferencji. Celowe działania pozalekcyjne stanowią też podstawę do podwyższenia oceny końcowej z przedmiotu. Po każdym roku szkolnym uczeń otrzymuje ocenę wynikającą ze wszystkich jego osiągnięć: wymagań określonych przez podstawę programową, ale także poza nią wykraczających. Suma czy średnia ocena nie decydują o ocenie końcowej. Każda z nich jest jedynie informacją o postępie, popartą komentarzem, który wyjaśnia, w jaki sposób powinna być ona interpretowana.

Nowy wymiar dialogu OWD (*Ocenianie w dialogu*)

Dialog sam w sobie zakłada dążenie do wzajemnego zrozumienia. Za idealną sytuację możemy uznać taką, w której istnieje bezpośredni kontakt między nadawcą a odbiorcą komunikatu; kontekst, którego komunikat dotyczy, jest znany obu stronom dialogu, a kod, za pomocą którego obie strony dążą do porozumienia, jest zrozumiały. Uczestnicy dialogu przyjmują postawę gotowości do współdziałania w procesie coraz pełniejszego zrozumienia.

Sytuacja wzajemnego zrozumienia wymaga, by w dialogu uczestniczyli nie tylko uczeń i nauczyciel, ale też uczeń i rodzic, nauczyciel i rodzic. Taka sytuacja sprzyja dążeniom do osiągnięcia nadrzędnego i wspólnego celu – wszechstronnego rozwoju ucznia/dziecka. Szkoła jest jedną z instytucji powołanych do realizacji tego celu. Współpraca szkoły ze środowiskiem rodzinnym ucznia jest podstawą skutecznej edukacji. Gotowość otwarcia się na zrozumienie i współdziałanie wszystkich uczestników dialogu wzbogaca proces psychodydaktyczny o wzajemną więź i współodpowiedzialność za optymalny rozwój dziecka.

Współcześnie szkoła wzajemne relacje ucznia z nauczycielem sprowadza głównie do informowania tego pierwszego o rezultacie (wyrażonym stopniem) wybiórczych

działań (najczęściej sprawdzanych testem), podkreślającym błędy i braki. Relacje nauczyciela z rodzicem ogranicza natomiast do przedstawienia wyników pracy ucznia w ogólnym zestawieniu stopni szkolnych. Żadna z tych form nie sprzyja przekazywaniu informacji o autentycznych postępach ucznia, nie przedstawia całościowego obrazu jego możliwości, nie udziela mu pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju, nie motywuje go do dalszych postępów w nauce, nie dostarcza jego rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o specjalnych uzdolnieniach, nie umożliwia też nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Informuje jedynie o trudnościach w nauce i zachowaniu. Dodatkowo szkoła zmierza do zastąpienia bezpośrednich relacji uczeń – nauczyciel – rodzic komunikatorami elektronicznymi (dzienniki elektroniczne), co sytuację wzajemnego zrozumienia czyni bardzo ograniczoną.

Odpowiedzią na wymienione problemy jest proponowany w niniejszej pracy nowy wymiar trójpodmiotowego (uczeń – nauczyciel – rodzic) dialogu, ukierunkowanego na rozwój dziecka, zwany *Ocenianie w dialogu. Uczeń – nauczyciel – rodzic* (OWD), który polega na stymulowaniu rozwoju ucznia w procesie nauczania i uczenia się poprzez:

- wskazywanie zalet jego działań i zalet rezultatów tych działań, podkreślanie pozytywnych cech jego pracy, wskazywanie tych, które wymagają udoskonalenia, i informowanie o sposobie osiągnięcia lepszych wyników;
- podkreślanie indywidualności dziecka, jego predyspozycji;
- respektowanie prawa do własnego tempa rozwoju dziecka;
- dostrzeganie każdego, nawet najmniejszego postępu w zdobywaniu kompetencji;
- stwarzanie sytuacji, w których każde dziecko będzie miało możliwość zademonstrowania swoich kompetencji;
- rzetelne informowanie go (i jego opiekunów) o zdobytych kompetencjach.

Punktem wyjścia jest transparentność oczekiwań/wymagań. Wszyscy trzej uczestnicy dialogu – uczeń, nauczyciel i rodzic – otrzymują na wstępie ten sam zestaw wymagań jako przedmiot rozmów, dzięki czemu zostaje stworzona przestrzeń dla wzajemnego dialogu. Zestaw wymagań staje się planem indywidualnego rozwoju dziecka w grupie. Plan ten pozwala na wyznaczenie konkretnego celu kolejnym lekcjom – spotkaniom nauczyciela z uczniem, dostosowywanie poziomu i formy zadań do indywidualnych preferencji ucznia, które nauczyciel poznaje sukcesywnie dzięki prowadzonemu przez ucznia i jego rodzica opisowi jego aktywności pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Aktywność pozaszkolna ucznia jest równie ważna jak aktywność szkolna, ponieważ dostarcza informacji na temat jego zainteresowań, pozwala zdiagnozować uzdolnienia i określić kierunki ich rozwoju.

Rodzic przyjmuje współodpowiedzialność za optymalny rozwój własnych dzieci dzięki znajomości stawianych dziecku wymagań i budowaniu środowiska indywidualnego rozwoju dziecka w domu poprzez świadome kierowanie jego aktywnością. Działanie to odpowiada obserwowanym tendencjom wzrostu zaangażowania rodziców w proces edukacyjny dzieci.

Nauczyciel rozpoczyna rzetelną pracę na rzecz wysokiego poziomu profesjonalizmu przedmiotowego i pedagogicznego, ponieważ staje się współuczestnikiem trójpodmiotowego dialogu. Punkt ciężkości w przygotowaniu spotkania z uczniem na lekcji zostaje przeniesiony z realizacji podręcznika jako głównego środka dydaktycznego na dostosowanie form zadań do indywidualnych preferencji ucznia, poszukiwanie sposobów wykorzystania szans rozwojowych każdego dziecka.

Uczeń zyskuje świadomość własnych preferencji, uzdolnień, zainteresowań, kierunku własnego rozwoju.

Nowy wymiar dialogu nazwanego OWD (*Ocenianie w dialogu*) jest propozycją, która pozwala szkole nadać za zmieniającymi się czasami i uwarunkowaniami. Jest koncepcją skutecznej i bezpiecznej komunikacji opartej na konstruktywnej i neutralnej ocenie osiągnięć, wspartą szczegółowo opracowanym jednolitym narzędziem do każdej edukacji szkolnej: humanistycznej, językowej, historyczno-społecznej, matematycznej, informatycznej, technicznej, przyrodniczej, muzycznej, plastycznej, kinestetycznej/zdrowotnej. Daje obraz całościowego kierunku rozwoju dziecka w warunkach współczesnej szkoły, która poprzez takie narzędzie ulega wewnętrznym przemianom, niwelując niedociągnięcia polskiego systemu edukacji.

Budowanie więzi między nauczycielem, uczniem i rodzicem na podstawie kompleksowo opracowanego narzędzia OWD zostało zainicjowane wieloletnimi poszukiwaniami drogi porozumienia między szkołą a dzieckiem i jego środowiskiem rodzinnym oraz społecznym. Podejmowane próby połączenia przeciwstawnych tendencji filozofii i praktyki przekazywania informacji zwrotnej o dziecku – z jednej strony dążenie do obiektywizmu, z drugiej zaś potrzeba indywidualizacji – doprowadziły do opracowania innowacji OWD. Wdrożone w praktykę szkolną (szkoły podstawowej), stało się ono źródłem przemian w dialogu z uczniem i jego rodzicem. Wpłynęło na zmianę organizacji pracy z uczniem, zainspirowało nauczycieli do poszukiwania skutecznych sposobów nauczania uwzględniających preferencje uczniów. Ukierunkowało dialog ucznia z nauczycielem na dążenie do optymalnego rezultatu – osiągnięć ucznia w wymiarze indywidualnym.

Innowacja *Ocenianie w dialogu. Uczeń – nauczyciel – rodzic* (OWD) wpisuje się w realizację wymagań określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego⁷. Na potrzeby tego artykułu odwołam się do wymagania: *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się*.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, isap.sejm.gov.pl (data dostępu: 25.09.2014) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, <http://isap.sejm.gov.pl>; <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2015/1270/1> (data dostępu: 25.09.2014).

PLANOWANIE PROCESÓW EDUKACYJNYCH

OWD jest planem pracy nauczyciela i jednocześnie planem wynikowym, przygotowanym dla danego etapu edukacyjnego uwzględniającego trzyletni cykl nauczania. Plan ten definiuje cel edukacyjny (szczegółowy) na każdą jednostkę lekcyjną, który stanowi jednocześnie wymaganie szczegółowe stawiane uczniowi. Cele szczegółowe (wymagania) są pogrupowane w bloki/tabele/zbiory oczekiwań, tworzące kryteria oceny efektu pracy ucznia (KARTOTEKI).

Punktem wyjścia do tworzenia planu stają się wymagania ogólne podstawy programowej, nazwane celami kształcenia, których często nauczyciel nie uwzględnia w planowaniu nauczania. W modelu OWD to one stają się celem nadrzędnym, do którego grupowane są cele szczegółowe, będące wymaganiami szczegółowymi – treściami nauczania. Takie odczytywanie podstawy programowej inspirowane do tworzenia wielu sposobów osiągnięcia celów kształcenia/wymagań ogólnych, ponieważ na każdej z nich spoglądamy wielokrotnie z różnego punktu widzenia – poprzez inną treść nauczania/cel szczegółowy.

Przykład: Język polski. II etap edukacyjny.

Wymaganie ogólne: III. Tworzenie wypowiedzi.

Wymaganie główne: „Uczeń rozwija umiejętność wypowiadania się w mowie [...]; dba o poprawność wypowiedzi własnych, a ich formę kształtuje odpowiednio do celu wypowiedzi; wykorzystując posiadane umiejętności, rozwija swoją wiedzę o języku”. To jeden z celów kształcenia Podstawy programowej języka polskiego. II etap edukacyjny⁸.

Wymagania szczegółowe podstawy programowej zostają pogrupowane w kilka bloków/tabel umiejętności, na przykład w odniesieniu do wyżej wymienionego wymagania głównego są to: „Czytanie głośne”; „Recytacja tekstu poetyckiego oraz fragmentu prozy”; „Mówienie, w tym rozmowa, głos w dyskusji”. Każda z tabel zawiera wymagania szczegółowe/kryteria oceny wymagania głównego.

Przygotowując się do oceny umiejętności, na przykład czytania głośnego, najpierw uczymy wymagań szczegółowych: wyraźnego czytania; zajęcia polegają na ćwiczeniu artykulacji. Następną lekcję przeznaczamy na wyjaśnienie, czym jest przekazanie intencji tekstu, kolejną na akcent wyrazowy, później na pauzę, wreszcie ćwiczymy odpowiednią intonację. Po zrealizowaniu powyższych celów/szczegółowych wymagań możemy ocenić wypowiedź ustną ucznia – czytanie głośne – uwzględniając rozumiane przez niego kryteria. Każde z wymagań szczegółowych, w opracowanym materiale OWD, jest sformułowane w języku zrozumiałym dla ucznia.

⁸ Podstawa programowa kształcenia ogólnego, Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r., http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf (data dostępu: 10.10.2015).

Przykład 1

Tabela 1. Czytanie głośne. KARTOTEKA *Oceniania w dialogu*. Język polski. II etap edukacyjny
III. Tworzenie wypowiedzi
Czytanie głośne

Wymaganie szczegółowe/kryteria	Opis wymagania w języku ucznia
Uczeń:	
wyraźnie czyta	Wyraźnie wymawiam wyrazy.
przekazuje intencję tekstu	Wyrażam głosem np. akceptację, negację.
właściwie akcentuje	Poprawnie akcentuję wyrazy.
wprowadza pauzę	Robię krótkie przerwy, aby podkreślić znaczenie niektórych fragmentów.
stosuje odpowiednią intonację	Czytam, uwzględniając znaki interpunkcyjne.

Źródło: opracowanie własne.

Przykład 2

Tabela 2. Uważne słuchanie, czytanie. KARTOTEKA *Oceniania w dialogu*. Język polski.
II etap edukacyjny
I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji
Uważne słuchanie, czytanie głośne i ciche

Wymagania szczegółowe/kryteria	Opis wymagań w języku ucznia
Uczeń:	
określa temat tekstu	O czym jest tekst?
identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi	Kto do kogo się zwraca?
identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny/literacki/reklamowy	Jaki to tekst: informacyjny, literacki czy reklamowy?
odróżnia zawarte w tekście informacje ważne od drugorzędnych	Co jest ważne, a co mniej ważne w tym tekście?
dostrzega relacje między częściami składowymi wypowiedzi (tytuł)	Jak tytuł wiąże się z tekstem?
dostrzega relacje między częściami składowymi wypowiedzi (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)	Jak wiąże się wstęp z rozwinięciem, zakończeniem?
dostrzega relacje między częściami składowymi wypowiedzi (akapity)	Dlaczego akapity zostały ułożone w ten sposób?

Źródło: opracowanie własne.

Znajomość celów uczenia się i oczekiwań

Uczniowie na początku danego etapu kształcenia otrzymują KARTOTEKĘ, czyli logicznie uporządkowany zbiór oczekiwań – wykaz wymagań/kryteriów sukcesu sformułowany językiem ucznia. Dzięki temu znają oni plan swojego rozwoju – stawiane na danej jednostce lekcyjnej wymaganie/cel szczegółowy. Dotychczas uczeń znał tygodniowy plan zajęć, nie znał jednak planu wymagań, tzn. nie był informowany przez każdego z nauczycieli o celu kolejnej lekcji i kryterium jej sukcesu. Wprowadzenie ucznia w proces planowania swojego rozwoju przygotowuje go do podjęcia aktywności podczas zajęć wynikających z planu tygodniowego, ukierunkowuje go na cele dydaktyczne (umiem), a nie popisowe (wykonam) czy unikowe (wykonam jak najmniej)⁹.

Nauczyciel na bieżąco prowadzi KARTOTEKĘ poszczególnych umiejętności/wymagań z podstawy programowej, odnotowując opanowanie/nieopanowanie wymagania przy założeniu, że sprawdza każdą umiejętność co najmniej raz w etapie nauczania (w trzyletnim cyklu) i ocenia zero-jedynkowo (umie – nie umie).

KARTOTEKA pozwala na sprawdzenie następujących kwestii: Czy każda umiejętność została sprawdzona? Które umiejętności wymagają dodatkowego wsparcia? Czy umiejętności ucznia wskazują na uzdolnienia?

KARTOTEKA obejmuje wszystkie wymagania z podstawy, co nie oznacza, że nauczyciel sprawdza wszystkie, począwszy od klasy czwartej/pierwszej.

Wykaz sprawdzanych umiejętności w kolejnych klasach zależy od programu, który realizuje. Model OWD obejmuje trzyletni cykl kształcenia na danym etapie kształcenia, może stanowić podstawę do przygotowania KARTOTEKI (zbudowanej z KART OCENY) z podziałem wymagań na klasy. Najlepszym rozwiązaniem jest prowadzenie jednej KARTOTEKI (dla każdego ucznia) przez trzy lata. KARTOTEKA pokaże wówczas postęp edukacyjny ucznia oraz stanie się doskonałym narzędziem sprawdzenia cech pomiaru: trafności, obiektywizmu, rzetelności, efektywności i akceptowalności.

Prowadzenie KARTOTEKI nie oznacza, że nauczyciel sprawdza w tym samym czasie wszystkich uczniów. Respektując zasadę indywidualizacji, nauczyciel może dać uczniowi więcej czasu na opanowanie danej umiejętności. Każda z umiejętności sprawdzanych w formie testów, sprawdzianów zostaje odnotowana w KARTACH OCENY. Nauczyciel może wystawić ocenę za test/sprawdzian, ale wówczas jest ona informacją o umiejętności rozwiązywania testów/pisania sprawdzianów (panowanie nad stresem, organizacja czasu, rozwiązywanie zadań testowych).

KARTOTEKA stanowi podstawę do dialogu uczeń – nauczyciel – rodzic/opiekun na temat postępów ucznia. Dla dyrektora jest wiarygodnym narzędziem nadzoru w zakresie realizacji wymagań podstawy programowej i respektowania rozporządzenia o ocenianiu, w którym czytamy:

⁹ J. Brophy, *op. cit.*, s. 39.

Ocenianie wewnętrzne ma na celu:

- 1) informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych [...] oraz o postępach w tym zakresie;
- 2) udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju;
- 3) motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce [...];
- 4) dostarczanie rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz specjalnych uzdolnieniach ucznia;
- 5) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej¹⁰.

KARTOTEKA może być wprowadzona do dziennika elektronicznego – ułatwi nauczycielowi budowę modelu OWD z podziałem wymagań na klasy i podsumowanie wyników ucznia i klasy.

Suma punktów dotyczących umiejętności wymienionych w poszczególnych KARTACH OCENY przekłada się na ocenę szkolną.

Informowanie o postępach w nauce

Nauczyciel, prowadząc KARTOTEKĘ, umożliwia uczniowi/rodzicowi obserwację wyników i pomaga w wyciąganiu wniosków na temat dalszej nauki. Składowe oceny są przedmiotem analizy mocnych stron ucznia, wskazują też te, które wymagają wsparcia. Stają się tematem rozmów z uczniem i jego rodzicem. Informowanie ucz-

Tabela 3. Sposób prowadzenia KARTY OCENY

Wymaganie ogólne: I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji

Wymaganie główne: Uczeń rozwija sprawność uważnego słuchania, czytania głośnego i cichego

Wymagania szczegółowe/kryteria	Liczba punktów (0/1) w kolejnych sprawdzieniach		
Uczeń:	I sprawdzenie lub klasa IV	II sprawdzenie lub klasa V	III sprawdzenie lub klasa VI
określa temat tekstu	1	1	1
identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi	1	1	1
identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny/literacki/reklamowy	0	1	0
odróżnia zawarte w tekście informacje ważne od drugorzędnych	0	0	1

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów publicznych; <http://isap.sejm.gov.pl> (data dostępu: 25.09.2014).

Uczeń:	I sprawdzenie lub klasa IV	II sprawdzenie lub klasa V	III sprawdzenie lub klasa VI
wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście (w tym rozpoznaje w nim prawdę lub fałsz)	–	0	0
dostrzega relacje między częściami składowymi wypowiedzi (tytuł)	1	0	–
dostrzega relacje między częściami składowymi wypowiedzi (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)	–	1	1
dostrzega relacje między częściami składowymi wypowiedzi (akapity)	0	1	1
Ocena cząstkowa	3 pkt = 50% dopuszczający	5 pkt = 62,5% dostateczny	5 pkt = 71% dobry
Ocena końcowa za wymaganie główne	7/8 pkt / 87,5% / dobry		

Źródło: opracowanie własne.

nia o postępach odbywa się przede wszystkim w dialogu inicjowanym przez niego. Praktyka stosowania modelu OWD potwierdza kształtowanie się u ucznia świadomości i odpowiedzialności za swój rozwój, choćby poprzez zmianę pytania: „Czy mogę poprawić ocenę?” na pytanie: „Jak mogę nauczyć się na przykład rozpoznawania rzeczowników w tekście?”. Uczeń nie pyta: „Jaką otrzymałem ocenę ze sprawdzianu?”, tylko: „Co zrobiłem dobrze, a czego jeszcze mam się nauczyć?”.

Nauczyciel prowadzi KARTY OCENY, w których odnotowuje sprawdzenie każdej umiejętności/każdego wymagania. Poniżej przedstawiono przykładową KARTĘ OCENY stanowiącą fragment KARTOTEKI OWD.

Sposoby odczytywania wyników z KARTY OCENY

Pierwsze sprawdzenie nie obejmuje wymagania: „wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście (w tym rozpoznaje w nim prawdę lub fałsz)”; „dostrzega relacje między częściami składowymi wypowiedzi (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)”. Ujawniło, że uczeń opanował trzy z sześciu szczegółowych wymagań: „określa temat tekstu”, „identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi”, „dostrzega relacje między częściami składowymi wypowiedzi (tytuł)” – uzyskał trzy punkty na sześć maksymalnie, czyli 50%.

Drugie sprawdzenie pokazało, że uczeń opanował pięć z ośmiu szczegółowych wymagań – uzyskał pięć punktów na osiem maksymalnie, czyli 62,5%.

Trzecie sprawdzenie wykazało, że uczeń nie opanował dwóch z ośmiu wymagań. W omawianym przypadku: „identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny/lite-

racki/reklamowy”, „wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście (w tym rozpoznaje w nim prawdę lub fałsz)” – uzyskał pięć punktów na siedem maksymalnie, czyli 71%.

Procent uzyskanych punktów może odpowiadać ocenom szkolnym, na przykład:

- do 30% – niedostateczny (ndst.),
- 31% – 50% – dopuszczający (dop.),
- 51% – 70% – dostateczny (dst.),
- 71% – 90% – dobry (db.),
- 91% – 100% – bardzo dobry (bdb.).

Ocena końcowa jest informacją o efekcie pracy ucznia i stanowi podstawę do oceny końcowej wymagania głównego: „Uczeń rozwija sprawność uważnego słuchania, czytania głośnego i cichego”. Ocena ta uwzględnia wcześniejsze osiągnięcia ucznia, niezależnie od tego, w którym sprawdzieniu lub klasie otrzymał 1 punkt za wymaganie szczególne.

W trzyletnim cyklu kształcenia każde wymaganie musi być sprawdzone. Każde sprawdzenie jest informacją o poziomie opanowania umiejętności – wskazówką, które wymagania należy wesprzeć.

Proponuje się ocenianie osiągnięć, a nie form pracy (klasowa/domowa/dodatkowa). Uczeń wykonuje zadania domowe dla utrwalenia danej umiejętności. Program komputerowy/nauczyciel ocenia poziom opanowania umiejętności i wskazuje umiejętności wymagające dalszych ćwiczeń lub wsparcia nauczyciela.

Atmosfera sprzyjająca uczeniu się

Precyzyjne określenie celu lekcji, spójnego z wymaganiem podstawy programowej, nie tylko uwalnia nauczyciela od schematów funkcjonujących na rynku wydawniczym, ale przede wszystkim czyni go animatorem sytuacji dydaktycznej uwzględniającej indywidualne predyspozycje ucznia rozwijającego się w danym zespole klasowym. Nauczyciel wykorzystuje wówczas swój indywidualny warsztat pracy – predyspozycje pedagogiczne, aranżując proces psychodydaktyczny sprzyjający nauczaniu i uczeniu się. Stwarza dzięki temu sytuację, w której możliwe jest pełne nawiązanie kontaktu interpersonalnego poprzez język komunikacji nauczyciel – uczeń. Atmosfera sprzyjająca uczeniu się jest budowana na bazie więzi przyjaźni między uczniem a nauczycielem przy zachowaniu należnego obu stronom dystansu.

Wzmacnianie efektywności nauczania następuje poprzez tworzenie warunków – bazy dydaktycznej sprzyjającej pełnej realizacji celów. Standard wyznacza estetyka i funkcjonalność sparafrazowana w zasadzie: „Jeśli wchodzisz na miękkie dywan, stąpasz ostrożnie, masz uczucie lekkości i komfortu, myślisz swobodniej”, wpisane w szkolną koncepcję zwaną Kaizen.edu.

Przestrzeń szkolna jest przestrzenią dydaktyczną, w której musi być miejsce na słońce, światło, ruch i przede wszystkim aktora procesu tworzenia, czyli ucznia – nauczyciela. Przestrzeń ma dawać niekwestionowane poczucie elegancji. Funkcjonalność

zaś to na przykład taka organizacja przestrzeni dydaktycznej, w której na przeciwnych ścianach klasopracowni znajdują się biblioteka przedmiotowa budująca klimat obcowania z wiedzą poprzez książkę i kontakt z nią oraz tablica interaktywna, rzutnik multimedialny, laptop z dostępem do Internetu – multimedia tworzą pomost do przepływu wiedzy, efektywnego jej wykorzystania w procesie samodoskonalenia. Każda z pracowni spełnia zasadę: „Estetyka i funkcjonalność jest miejscem do kreacji Ciebie”.

Motywowanie i wspieranie uczniów

Ocena końcowa oraz ocenianie osiągnięć, a nie form pracy, odgrywa istotną rolę w motywowaniu uczniów do aktywnego uczenia się. Aktywność w modelu OWD jest rozumiana jako aktywność na lekcji i w czasie pozaszkolnym.

Aktywność na lekcji jest podporządkowana przede wszystkim teorii celu¹¹ oraz wnioskowi płynącemu z badań Howarda Gardnera nad inteligencją¹² i zdolnościami poznawczymi ludzi¹³. Mając na uwadze teorię inteligencji wielorakich H. Gardnera, zrozumieliśmy, że pełny wachlarz metod i technik uczenia się jest skutecznym narzędziem w ręku nauczyciela tylko wtedy, gdy zostaje dostosowany do indywidualnych i grupowych stylów uczenia się w zespole zadaniowym, uwzględnia profile inteligencji uczącego się.

Wdrażane w szkole działania zostały przedstawione H. Gardnerowi jako projekt wykorzystujący w praktyce teorie: inteligencji wielorakich i pięciu umysłów przyszłości. Uzyskaliśmy od niego pozytywną rekomendację naszego projektu (23.08.2012). Rok wcześniej (w październiku 2011 roku) profesor był gościem naszej szkoły, w trakcie rozmowy z uczniami, nauczycielami i rodzicami poznał realizowaną w szkole koncepcję pracy.

Zainspirowani wyżej wymienionymi teoriami podejmujemy działania sprzyjające realizacji celów dydaktycznych. Poszukując odpowiedzi na pytanie: „Jak zachęcić uczniów do przyjęcia celu dydaktycznego (umieć), a odrzucić cel popisowy (wykonać)?”, wdrażamy program TARGET¹⁴.

Odpowiedzialność za organizację czasu pozalekcyjnego jest kształtowana dzięki prowadzonemu przez ucznia rejestrowi innych osiągnięć. Uczeń notuje (KARTOTEKA: Inne osiągnięcia) te osiągnięcia, które nie zostały ujęte w wymaganiach podstawy programowej. W jednym zdaniu opisuje: Co dziś zrobiłem? Jaki problem rozwiązałem? (np. słuchałem muzyki, pomagałem tacie wymierzyć podłogę,

¹¹ C. Ames, *Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation*, „Journal of Educational Psychology” 1992, 84; P. Blumenfeld, *Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory*, „Journal of Educational Psychology” 1992; J. Meece, *The Role of Motivation in Self-regulated Learning* [w:] *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, red. D. Schunk, B. Zimmerman, Erlbaum, Hillsdale 1994.

¹² H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.

¹³ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, Laurum, Warszawa 2009.

¹⁴ J. Brophy, *op. cit.*

zrobiłam szalik na drutach, zasadziłam roślinę, zrobiłam listę zakupów, opравиłam obraz, brałam udział w zawodach sportowych, opowiedziałam babci film, ozdobiłam spódnice). W ten sposób uczeń rozszerza świadomość na temat własnych obszarów zainteresowań i zdolności, znajduje nowe rozwiązania, buduje wiarę w siebie. Opisy klasyfikuje, wpisując je do KARTOTEKI określonego przedmiotu – decyduje, czy zrobienie listy zakupów wpisać do KARTOTEKI: inne osiągnięcia z przyrody (bo uwzględniałem wartości kaloryczne produktów), czy matematyki (bo analizowałem możliwości finansowe), czy języka polskiego (bo wypisałem produkty do konkretnego przepisu kulinarnego). Dzięki takim notatkom nauczyciel zyskuje wiedzę o zainteresowaniach i zdolnościach ucznia, pomaga w ich rozwoju.

Aktywności w czasie pozalekcyjnym na terenie szkoły służą między innymi zajęciom pozalekcyjnym i zajęciom dodatkowe, takie jak: Edukacja wczesnoszkolna w klasie I w dwóch językach, W przestrzeni artysty plastyka, Emocje w harmonii barw i kształtów, Porusz duszę, umysł i ciało, Ćwiczę swój umysł, Nauczę się SAM, Pracownia rozwoju malucha, Śpiew i komenda po angielsku, Skocz na wyższy poziom, Eksperymentuj ze Świetlikiem, SOS Sowy Mądrej Głowy, Przestrzeń młodego aktora, Eksperymentuj! Ucz się! Doświadczaj!, Czarne Stópki w działaniu, Sport w pigułce dla najmłodszych, Zrozumiem! Zastosuję!, Warsztaty matematyczne, Kaligrafuję sam, Spotkania ze sztuką aktorską, Klasowe SOS, Wsłuchaj się, zatańcz, zaśpiewaj, Muzyku mały, graj!, Muzyku, graj!, Matematyka a praktyka, Żyj z matematyką, Matematyczna magia, Ortograficzny ż-ó-h, Informatyczny KOD, Zaśpiewaj i zatańcz!, Poczytam Ci, Moja inteligencja emocjonalna, *Vade mecum* – idź ze mną, Magia przyrody, Przyroda a praktyka, Laboratorium przyrodnicze, Sprawdzam się w angielskim, My w Erasmusie, zumba, zajęcia rekreacyjno-zdrowotne, zajęcia rekreacyjno-sportowe, zajęcia z zakresu: sporty zimowe oraz pływanie, Sport w pigułce dla klas starszych, Warsztat dziennikarza, Sprawdzam się w komunikacji w języku ojczystym, Magia języka ojczystego, Architektura w pudełku, Mistrzowie Kodowania.

Poczucie odpowiedzialności za własny rozwój

Innowacja jest umocowana w idei pięciu umysłów przyszłości H. Gardnera i zakłada kształtowanie zdolności poznawczych w zakresie:

1. Umysłu dyscyplinującego poprzez korzystanie z:
 - KARTOTEK, które zawierają wszystkie wymagania ze wszystkich przedmiotów. Uczeń zyska pełną świadomość wymagań (Co powinienem umieć z każdego przedmiotu?);
 - TERMINARZA, w którym uczeń zanotuje terminy wykonania zadań, projektów, spotkań, wycieczek, konsultacji, sprawdzianów itd.: Co? Kiedy?;
 - KART OCENY, w których uczeń sprawdzi swoje oceny i wymagania, z których te oceny wyniknęły; określi dyscypliny, w których robi postępy (Jestem w tym dobry, warto to rozwijać);
 - komunikatora, za pomocą którego uczeń skorzysta z zadań *on-line*.

2. Umysłu syntetyzującego.

Dzięki OWD uczeń celowo korzysta z technologii informacyjnej dla własnego rozwoju oraz zyskuje wiedzę o swoich mocnych stronach (W tym jestem dobry). Słabe strony może wzmocnić poprzez wykorzystanie informacji z KARTOTEK oraz:

- współpracę z kolegami z klasy (On jest w tym dobry, poproszę go o pomoc);
- skorzystanie z pomocy KOREPETYTORA (bezpłatne konsultacje, także prowadzone *on-line*; Fachowiec mi pomoże);
- wykonanie zadań wspomagających – gra edukacyjna *on-line* (Poćwiczę i będę umiał).

3. Umysłu twórczego.

Uczeń rozszerza świadomość na temat własnych obszarów zainteresowań i zdolności, znajduje nowe rozwiązania, buduje wiarę w siebie. Notuje swoje obserwacje w KARTOTEKACH przedmiotowych (Co dziś zrobiłem? Jaki problem rozwiązałem?). W ten sposób nauczyciel zyskuje wiedzę o zainteresowaniach i zdolnościach ucznia, pomaga w ich rozwoju.

4. Umysłu tolerancyjnego, respektującego (Pracuję w zespole; Szanuję odmienność innych; Szukam porozumienia; Nie oceniam kolegów na podstawie ich ocen).

5. Umysłu etycznego.

Sygnalizowanie dzięki KARTOTEKOM postępu, a nie oceny, jaką uczeń otrzymał, pozwala na zauważenie, że każdy (wszyscy) robi postępy oraz inspiruje do rozmów z innymi (kolegami, rodzicami, nauczycielami) nakierowanych na mocne, a nie słabe strony.

Wzajemne uczenie się uczniów

Wzajemna nauka rozwija się przede wszystkim dzięki metodom stosowanym na lekcjach i w czasie pozalekcyjnym. Praca zespołowa w projektach edukacyjnych, grupowa podczas pracy na lekcji przy ustalonych wspólnie z uczniami kryteriach/wymaganiach skutkuje dialogiem prowadzonym podczas lekcji z kolegą, koleżanką, ukierunkowanym na jasno (w języku ucznia) zdefiniowany cel i kryterium – instrukcję do jego osiągnięcia.

Nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi ucznia

Innowacja uwzględnia stosowanie narzędzi *on-line*:

- KARTOTEKA do planowania i rejestrowania osiągnięć ucznia w danym okresie;
- zadania dla ucznia do wszystkich wymagań z KARTOTEKI ze zdjęciami pobudzającymi wyobraźnię, odwołującymi się do wycinka rzeczywistości – ułożenie wiedzy w praktyce;
- *e-learning* ucznia z nauczycielem;

- Diariusz (Inne osiągnięcia) – notowanie celowych działań pozaszkolnych (np. naprawiałem z tatą samochód, uszyłam sukienkę, upiekałam ciasto, byłam z babcią w muzeum zabawek);
- TERMINARZ – plan pracy uczniów i nauczycieli.

PODSUMOWANIE

Ocenianie w dialogu to nowe spojrzenie na współpracę szkoły z rodziną ucznia, ukierunkowanie dialogu na optymalny rozwój każdego dziecka, skonkretyzowanie obszarów dialogu ucznia z nauczycielem, nauczyciela z rodzicem, rodzica z dzieckiem, określenie kanałów informacyjnych o postępie dziecka. To wyjście naprzeciw tendencjom: „uwzględnienia w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowania takich zabiegów pedagogicznych, które (przy uwzględnieniu owych różnic) sprzyjają maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się”¹⁵. To również stworzenie optymalnych warunków do rozwoju, aby przygotować dziecko „do godnego i mądrego życia w gwałtownie rozwijającym się i zmieniającym się świecie, do życia w solidarności z innymi i do odpowiedzialności za człowieka obok i za wspólnotę (od rodziny poczynając)”¹⁶, przy jednoczesnym stworzeniu warunków do samodzielności i wolności – emancypacji jednostki, której system sprzyja, a która jest kluczowa dla odnalezienia się w dzisiejszym indywidualistycznym społeczeństwie.

BIBLIOGRAFIA

- Ames C., *Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation*, „Journal of Educational Psychology” 1992, 84.
- Ames C., *Motivation: What Teachers Need to Know*, „Teachers College Record” 1990, 91.
- Blumenfeld P., *Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory*, „Journal of Educational Psychology” 1992, 84.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.
- Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, Laurum, Warszawa 2009.
- Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2005.
- Iwasiewicz M., Piasta-Siechowicz J., *Rzetelne ocenianie*, „Język Polski w Szkole IV–VI. Zeszyty Kieleckie” 2012/2013, nr 1, R. XIV (LVIII).

¹⁵ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977.

¹⁶ R. Pawłowska, *Podmiotowość ucznia w nauczaniu programowanym*, „Język Polski w Szkole IV–VI. Zeszyty Kieleckie” 2012/2013, nr 1, R. XIV (LVIII), s. 10.

- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977.
- Meece J., *The Role of Motivation in Self-regulated Learning* [w:] *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, ed. D. Schunk, B. Zimmerman, Erlbaum, Hillsdale 1994.
- Pawłowska R., *Podmiotowość ucznia w nauczaniu programowanym*, „Język Polski w Szkole IV–VI. Zeszyty Kieleckie” 2012/2013, nr 1, R. XIV (LVIII).

Źródła elektroniczne

- Ewaluacja w Samorządowej Szkole Podstawowej im. Wandy Łyczkowskiej w Ostojowie (woj. świętokrzyskie) – refleksje dyrektora Joanny Piasty-Siechowicz i Moniki Wojteczek, nauczyciela kształcenia zintegrowanego*, „Trendy. Internetowe Czasopismo Edukacyjne” 2012, nr 2, <http://bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=246&from=publication> (data dostępu: 25.09.2014).
- Koncepcja pracy Samorządowej Szkoły Podstawowej w Ostojowie Kaizen.edu, <http://www.spostojow.pl/metodyka.htm> (data dostępu: 25.09.2014).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://isap.sejm.gov.pl> (data dostępu: 25.09.2014).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów publicznych, <http://isap.sejm.gov.pl> (data dostępu: 25.09.2014).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, <http://isap.sejm.gov.pl> (data dostępu: 25.09.2014).
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. z późn. zm., Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2672.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006 r.), http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm (data dostępu: 25.09.2014).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf (data dostępu: 10.10.2015).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150000843> (data dostępu: 20.10.2015).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2015/1270> (data dostępu: 20.10.2015).

KRYSTYNA GĘŚIAK-PIĄTKOWSKA

UCZENIE SIĘ JEST DZIAŁANIEM PODEJMOWANYM PRZEZ UCZNIA. DOŚWIADCZENIA NAUCZYCIELI SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 64 IM. WŁADYSŁAWA BRONIEWSKIEGO WE WROCŁAWIU

A b s t r a k t:

Niniejszy tekst przedstawia działania rady pedagogicznej, która twórczo podchodzi do swoich zadań. Przyjęliśmy, że edukacja jest odkrywaniem świata i siebie, zarówno w kontekście otaczającej rzeczywistości i praw nią rządzących, jak i w aspekcie uczenia się siebie i innych. Nabywanie i rozwijanie umiejętności uczenia się przez całe życie oraz dbanie o harmonijny rozwój wpisują się w wymaganie: *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się*. Przedstawię działania podejmowane przeze mnie i moich nauczycieli w celu realizacji tego zadania.

UCZENIE SIĘ A PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA

Uczymy się przez całe życie, zarówno my, dorośli, w miejscu naszej pracy – szkole, jak i uczniowie. Nasza szkoła to miejsce, w którym dzieci mogą rozwinąć pełnię swoich możliwości, a dorośli powinni je wspierać, troszczyć się o ich rozwój. To miejsce, do którego uczniowie, rodzice i nauczyciele chętnie przychodzą. Komunikacja jest otwarta, płynna i drożna. Nauczyciele są profesjonalistami oraz prawymi i pogodnymi ludźmi. Lubią i cenią się nawzajem, znają swoje i uczniów słabe oraz mocne strony, ciągle się rozwijają.

Przyjmując i realizując założenia współczesnej edukacji, uczenie się:

- wymaga aktywności ucznia;
- powinno brać pod uwagę posiadaną już wiedzę;
- wymaga integracji struktur wiedzy;
- łączy przyswajanie koncepcji, umiejętności i kompetencji metakognitywnych;
- buduje skomplikowane struktury wiedzy poprzez hierarchiczne ustawianie bardziej podstawowych jej elementów;
- może wykorzystać struktury świata zewnętrznego do organizowania struktur wiedzy w umyśle;

- nie jest w stanie przekroczyć ograniczeń ludzkich zdolności do przetwarzania informacji;
- powinno tworzyć struktury wiedzy podatne na przeniesienie;
- wymaga czasu i wysiłku¹.

Postawiłam na ustawiczne doskonalenie jakości pracy we wszystkich wymienionych obszarach działania. Kluczem do tworzenia dobrego klimatu szkoły jest umiejętność rozpoznawania oraz poszanowania uczuć i potrzeb wszystkich członków społeczności szkolnej. Uczyliśmy się pracować jako zespół. Rozpoczęliśmy zespołowe działania przy realizacji zadań Szkoły z Klasą. Tytuł uzyskaliśmy w 2003 roku. Nawiązaliśmy wtedy współpracę z Centrum Edukacji Obywatelskiej, a następnie zrobiliśmy krok naprzód i przystąpiliśmy do programu Szkoła Ucząca Się. Program SUS jest trudny, ponieważ wymaga zaangażowania wszystkich nauczycieli i spojrzenia na pracę w inny niż dotychczas sposób. Nauczyciele, wykorzystując informacje uzyskane w procesie samooceny, angażują wszystkie strony, uczniów i rodziców, w proces refleksji i budowania realnych do osiągnięcia, a przede wszystkim mierzalnych celów. W tym programie najważniejsza jest samoocena, która stanowi aktywny i społeczny proces uczenia się. Bardzo ważna jest współpraca, otwartość i autonomia zespołów nauczycielskich. Nauczyciele muszą czuć znaczenie autorstwa i podmiotowości. Nam się udało. Jesteśmy w klubie SUS. Pierwszy tytuł Szkoły Uczącej Się zdobyliśmy 18 listopada 2005, a drugi 27 listopada 2012 roku.

Charakterystycznym elementem pracy szkół w klubie jest praca zespołowa, wspólne podejmowanie decyzji. Nauczyciele postrzegają swoją szkołę nie tylko jako miejsce pracy, ale również jako społeczność, która tam osiąga coraz wyższy poziom rozwoju profesjonalnego. Nadzór pedagogiczny w szkole oparty jest na utworzeniu koncepcji działań ewaluacyjnych akceptowanych przez podmioty szkolne. Bazujemy w niej na dobrych doświadczeniach nauczycieli, sukcesach szkoły, wskazując problemy, których rozwiązanie może spowodować dalszy rozwój jakościowy placówki. Za Leszkiem Korporowiczem warto powiedzieć, że ewaluacja nie tyle ma dotyczyć pozyskiwania konkretnych informacji, ile zmian postaw ludzi w działaniu, tworzenia mobilizującej kultury organizacyjnej². Nauczyciel powinien być jednocześnie dobrym fachowcem, rzemieślnikiem i autonomicznym twórcą. Motywacja ma prowadzić do doskonalenia zawodowego i innowacyjności. Nauczyciele zaakceptowali potrzebę stałego doskonalenia się i dzielenia zadaniami. Chcą być razem. Od kilku lat co najmniej dwa razy w roku wyjeżdżamy na dwa dni na wspólne doskonalenie, ale też spacerujemy. Umiejętność samooceny, mówienie wspólnym językiem o standardach ułatwia nam komunikację. Uczymy się także słuchać siebie nawzajem. Pamiętajmy myśl Arystotelesa: „Doskonałość nie jest jednorazowym aktem, ale nawykiem”.

¹ M. Schneider, E. Stern, *Uczenie się z perspektywy poznawczej: dziesięć największych odkryć [w:] Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.

² L. Korporowicz, *Ewaluacja zorientowana na rozwój*, „Dyrektor Szkoły” 2010, nr 10.

Od 1 września 2009 roku realizujemy nową podstawę programową³. Jest ona tak sformułowana, że konkretyzuje oczekiwania w stosunku do uczenia, tym samym w stosunku do nauczyciela, szkoły, a także egzaminów zewnętrznych. Wprowadzono język efektów kształcenia. Twórczy wkład nauczyciela jest kluczem skuteczności szkoły. Podstawa daje szansę indywidualnego podejścia do ucznia, tak by nauczyć go w trzy lata tego, co definiuje ona dla danego etapu. Dobry program edukacyjny powinien oferować wiedzę i umiejętności, których uczeń jeszcze nie posiada, a które postrzega jako atrakcyjne i warte włączenia w indywidualny system zdolności, zwiększające jego samodzielność i refleksyjność.

W nowej sytuacji programowej dyrektor zatwierdza programy nauczania. Na nim spoczywa cała odpowiedzialność. Przygotowałam nauczycieli do analizy podstawy programowej, konstrukcji własnych programów nauczania czy też analizy zaoferowanych programów. W sposób twórczy podeszłam do możliwości konstruowania szkolnego planu nauczania, przygotowując do tego całą radę pedagogiczną, a także rodziców. Oprócz tygodniowego planu nauczania powstał roczny plan edukacyjny. Podjęłam starania, aby do działań szkoły wykorzystać bazę edukacyjną miasta i rejonu, organizując warsztaty artystyczne w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w Młodzieżowym Domu Kultury Wrocław-Krzyki. Głównym zadaniem nauczyciela na obu etapach edukacyjnych jest tworzenie sytuacji metodycznych wykorzystujących pasję poznawczą dzieci, ich chęć do zabawy i gotowość do współpracy.

Wychodząc nam naprzeciw, Prezydent Wrocławia w 2012 roku zaprosił dwanaście szkół do realizacji zadań podstawy w instytucjach miasta w ramach projektu Szkoła w Mieście. Podjęliśmy to wyzwanie i opracowaliśmy innowację na lata 2012–2015. Istotą innowacji Szkoły Podstawowej nr 64 w Szkole w Mieście jest realizacja programów nauczania w centrach edukacyjnych, instytucjach oświaty i kultury miasta Wrocławia, wyższych uczelniach, ośrodkach sportu i rekreacji. Obecność uczniów w tych instytucjach nie ma charakteru incydentalnego, lecz systemowy. Zadania realizowane w jej ramach stają się dla dzieci przygodą prowadzącą do samopoznania, zachętą do nieustannego poznawania świata, najbliższej okolicy, miasta. Dzieci uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych, artystycznych. Prowadzą badania, obserwacje, doświadczenia. Pracownicy instytucji miejskich zaangażowani w program:

- prowadzą zajęcia dla uczniów przy współudziale nauczyciela przedmiotu;
- udostępniają zbiory, pomoce dydaktyczne, sprzęt badawczy;
- udostępniają pomieszczenia i stanowiska na indywidualną lub grupową pracę uczniów;
- przygotowują karty pracy, scenariusze zajęć;
- prezentują doświadczenia.

Innowacją są objęte wszystkie klasy szkoły. Corocznie opracowywany jest harmonogram wyjść. Każda klasa przynajmniej raz w miesiącu ma zajęcia poza szko-

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977).

łą z wyjątkiem klas pierwszych, które systematycznie przez cały rok uczestniczą w dwóch godzinach zajęć w Młodzieżowym Domu Kultury Wrocław–Krzyki (realizacja edukacji plastycznej, muzycznej, szachy, taniec). Klasy drugie w kwietniu biorą udział w tygodniowych warsztatach artystycznych we wspomnianym domu kultury. Uczniowie wychodzą pod opieką nauczycieli (liczba uzależniona od miejsca zajęć, jak i programu), których przedmioty będą realizowane „w mieście”. Na każde zajęcia przygotowane są karty pracy, a po nich informacja w kronice, na stronie internetowej szkoły. W zależności od terminu, tematyki spotkań może zostać zmieniony plan zajęć w danym dniu, tygodniu. Innowacja obejmuje zajęcia edukacyjne z przedmiotów: edukacja wczesnoszkolna, język polski, języki obce, historia i społeczeństwo, przyroda, matematyka, plastyka, technika. Liczba godzin zajęć edukacyjnych w tygodniu nie ulega zmianie. Zmienia się natomiast czas trwania niektórych zajęć z 45 minut na 1,5 godziny lub więcej. Sprzyja to wykorzystaniu metod aktywnych, które nie zawsze mogą być stosowane w szkole ze względu na ograniczony czas lekcji. Uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności przede wszystkim poprzez działanie, doświadczanie i, co najważniejsze, przeżywanie, czyli w sposób aktywny, angażujący wszystkie kanały percepcji. Nietypowy sposób realizacji zajęć dydaktycznych motywuje ich do działania, twórczego myślenia i kreatywnego rozwiązywania problemów. Niezbędna wiedza i umiejętności są przyswajane szybciej i efektywniej niż w ujęciu tradycyjnym. Często uczniowie bywają inicjatorami tych doświadczeń, proponują własne rozwiązania.

Wsparcie metodyczne i organizacyjne w zakresie proponowanej przez nas innowacji mamy we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wdrożenie innowacji pedagogicznej wymaga pozyskania dodatkowych środków, między innymi na dojazdy na zajęcia, prowadzenie zajęć przez pracowników różnych instytucji, korzystanie ze specjalistycznego sprzętu. Wszystkie wydatki pokrywa gmina Wrocław. W 2013 roku wydatki osobowe wynosiły 27 500 zł, rzeczowe – 100 500 zł. Na koniec pierwszego roku realizacji innowacji zostały przeprowadzone ankiety wśród uczniów, nauczycieli i rodziców. Wszyscy respondenci stwierdzili, że udział w projekcie ma istotny wpływ na rozwój zainteresowań i uzdolnień uczniów, przyczynił się do rozwoju ich aktywności poznawczej i zwiększył motywację do nauki. Uczniowie uczestniczyli w nowych programach kulturalnych w ramach Fundacji Jutropera, Nowych Horyzontów Edukacji Filmowej oraz programu *Od inspiracji do kreacji* Wrocławskiej Koncepcji Edukacyjnej.

KONTEKST EUROPEJSKI A DZIAŁANIA NAUCZYCIELI

Obok reformy programowej bardzo ważne dla szkoły XXI wieku są dokumenty Parlamentu Europejskiego i Rady Europy. 26 września 2006 roku w Strasburgu przeformułowano nieco ich kompetencje kluczowe i polecono stosowanie ich nie tylko

w nauce szkolnej, ale i w uczeniu przez całe życie⁴. Ustalono osiem kompetencji, które ujęliśmy w sylwetce naszego absolwenta (aneks nr 1). Są one jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród nich częściowo się pokrywają, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. W dalszej części na przykładzie zadań szkoły postaram się odnieść do kompetencji i ich realizacji w codziennym życiu szkoły.

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym

Kompetencja komunikacyjna to wynik opanowania języka ojczystego i jest ona nieodłącznie związana z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających interpretację świata oraz relacje z innymi ludźmi. Poświęcamy tej kompetencji wiele uwagi, o czym świadczą wyniki sprawdzianu zewnętrznego. Od 2002 roku osiągamy najwyższe noty według skali staninowej. Rezultaty z roku 2014 przedstawiają się następująco: 32,6 pkt (miasto – 29,1 pkt; województwo – 25,4 pkt); czytanie – 0,90, pisanie – 0,79, rozumowanie – 0,76, korzystanie z informacji – 0,82, wykorzystanie wiedzy w praktyce – 0,77. Wysokie wyniki nie mogą zwolnić zespołu nauczycieli z ich ciągłego podnoszenia i ćwiczenia umiejętności dzieci. Podstawą sukcesu dziecka w szkole jest opanowanie umiejętności czytania i pisania. Szczególnie ważne jest to zadanie edukacyjne dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciele doskonalili swoje umiejętności w zakresie kształcenia u dzieci koordynacji wzrokowo-ruchowej niezbędnej przy pisaniu, integracji umysłu poprzez ćwiczenia z zakresu lateralności. W ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli zapoznali się z programem Marianne Frostig, Paula Dennisona czy modelem naturalnej nauki języka. W II etapie edukacyjnym organizujemy więcej warsztatów i konkursów tematycznych, zajęć pozalekcyjnych. Przeprowadzamy diagnozy międzyprzedmiotowe, próbne sprawdziany w klasach szóstych, również z udziałem rodziców. Ta ostatnia forma cieszy się dużym zainteresowaniem. W listopadową sobotę uczeń ze swoim rodzicem przychodzi do szkoły na sprawdzian organizowany według obowiązujących w kwietniu procedur. Uczniowie pracują na arkuszach OKE z poprzedniego roku szkolnego. Rodzice obserwują pracę dziecka, mogą go również wesprzeć. Głównym celem jest poznanie całej organizacji, właściwe zaplanowanie czasu pracy.

2. Porozumiewanie się w językach obcych

Kompetencje porozumiewania się w językach obcych wymagają znajomości słownictwa i gramatyki, a także odwagi w komunikacji. U progu II etapu edukacyjnego przeprowadzamy wystandaryzowany test i łączymy dzieci w grupy międzyoddziałowe

⁴ Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006 r.).

i międzyklasowe z pełnym wykorzystaniem laboratorium językowego. Rozszerzamy współpracę z dziećmi z innych krajów. Od 2007 roku współpracujemy ze szkołą węgierską w Debreczynie. Dwukrotnie nasze dzieci były na Węgrzech, podobnie dzieci węgierskie u nas. Organizujemy prezentacje językowe dla rodziców i środowiska lokalnego. Dzieci przedstawiają spektakle w przedszkolach językowych.

3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych i technicznych

Matematyka jest przedmiotem, z którym uczniowie mają najwięcej problemów – nie raz przez całe życie szkolne. Trudności pojawiają się już na samym początku edukacji. I co ciekawe, powodem – jak wykazały badania prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej – nie jest bynajmniej niski poziom inteligencji tych uczniów⁵. Wręcz przeciwnie, wśród nich znajdują się często dzieci na poziomie powyżej przeciętnej. Najlepszym sposobem radzenia sobie z problemem jest odpowiednie przygotowanie dziecka do nauki w szkole i właściwe nauczanie na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Moje doświadczenie matematyka mówi, że dzieci, które nie mają trudności w uczeniu się matematyki w klasach I–III, radzą sobie później na poziomie zadowalającym i zależnym od uzdolnień i zainteresowań. Pracujemy, aby nasi uczniowie osiągnęli jak najlepsze wyniki w matematyce. Współpracujemy z Instytutem Matematycznym Uniwersytetu Wrocławskiego, uczestnicząc w meczach matematycznych, matematycznych biegach na orientację, a także z Politechniką Wrocławską (Stodium Talent) oraz ze stowarzyszeniem Royal Rangers Polska, realizując Gimnastykę umysłu poprzez ATARI Go i inne gry logiczne. Organizujemy zajęcia międzyprzedmiotowe, takie jak Dni aktywności – uczniowie pracują nad danym problemem w zespole dzieci danego etapu edukacyjnego, realizują zajęcia przyrodnicze w terenie, prowadzą obserwacje i eksperymenty. Wszyscy nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej są przeszkoleni w zakresie stosowania właściwych metod nauczania w kształtowaniu dojrzałości matematycznej, a także niwelowania skutków jej braku.

4. Kompetencje informatyczne

Edukacja interaktywna to taki sposób organizowania oraz prowadzenia procesu nauczania i uczenia, który maksymalnie zwiększa zaangażowanie i aktywność ucznia. Wykorzystuje w nauczaniu osiągnięcia technologii informacyjnej, telekomunikacji oraz media elektroniczne. W szkole od lat mamy pracownię komputerową, centrum multimedialne w bibliotece, Internet i komputer w każdej klasie, pracownię multimedialną, trzy tablice interaktywne, urządzenie Testico do testów. Od września

⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

2013 roku uczestniczymy w programie *Aktywna edukacja* prowadzonym w ramach projektu *Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej* (Program Operacyjny Kapitał Ludzki). Głównym jego celem jest wyposażenie nauczycieli w wiedzę i umiejętności niezbędne, by wdrażanie technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) przyniosło jak największy pożytek. Nauczyciele poznają rozwiązania metodyczne i organizacyjne pozwalające wykorzystać nowoczesny sprzęt w taki sposób, by jak najlepiej wspierał proces uczenia się uczniów.

5. Umiejętność uczenia się

Umiejętność uczenia się wymaga przede wszystkim nabycia podstawowych umiejętności czytania, pisania, liczenia oraz wiedzy w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych koniecznych do dalszego uczenia. Ale to również kształtowanie pozytywnej postawy względem umiejętności uczenia się, zrozumienia preferowanych strategii tego procesu, poznania własnych mocnych i słabych stron. Howard Gardner w swojej teorii inteligencji wielorakich (1983) mówi o wielopłaszczyznowości inteligencji i wymienia jej rodzaje⁶. Inteligencja każdego człowieka jest swoistą ich kombinacją z widoczną przewagą jednego lub kilku. Wszystkie wymienione typy w jakimś stopniu stanowią składnik ogólnej inteligencji każdego człowieka. Niektórzy mają wysoko rozwinięte wszystkie typy inteligencji, niektórzy tylko kilka. Wszystkie te rodzaje współpracują ze sobą. H. Gardner twierdzi, że każde dziecko rodzi się z naturalną, cudowną spontanicznością, podziwem oraz zdolnością do adaptacji, a naszą rolą jest jedynie umożliwiać mu odkrywanie i rozwijanie swoich potencjałów. W klasie trzeciej pedagog we współpracy z Poradnią Pedagogiczno-Psychologiczną nr 9, wychowawcami i rodzicami przeprowadza testy. Każde dziecko i rodzic otrzymuje wynik badania. Opracowany zostaje także rozkład wielorakich inteligencji uczniów klasy (zob. tabela 1).

Wyniki diagnozy otrzymują wychowawcy klas trzecich oraz rodzice. W celu kontynuowania działań edukacji wczesnoszkolnej w klasie czwartej informacje o uczniach poznają nowi wychowawcy i uczący nauczyciele, aby móc wykorzystać je w codziennej pracy. Opracowano poradnik zawierający charakterystykę poszczególnych inteligencji oraz wskazówki do pracy z dzieckiem.

Oto przykład:

Inteligencja interpersonalna (międzyludzka) – uczymy się, pracując z innymi, wchodząc w relacje z nimi. Osoba w znacznym stopniu obdarzona tą inteligencją lubi być częścią zespołu i wchodzić w relacje interpersonalne, ma dużo przyjaciół, wykazuje empatię i głębokie zrozumienie punktu widzenia innych ludzi, często zauważa, że inni przejmują jej pomysły, ma zdolności w zakresie rozwiązywania konfliktów, mediacji i znajdowania kompromisów między ludźmi będącymi w radykalnej opozy-

⁶ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

Tabela 1. Rozkład wielorakich inteligencji uczniów klasy 3b (2014)

ASA 3B	
Sfera	Średnia
Lingwistyczna	3,48
Matematyczno-logiczna	3,41
Wizualno-przestrzenna	3,73
Intrapersonalna	3,01
Kinestetyczna	2,90
Interpersonalna	4,00
Muzyczna	3,84

Źródło: opracowanie własne.

cji względem siebie. Jak rozwijać inteligencję interpersonalną? Ważne są następujące działania:

- stwarzanie uczniom warunków do współdziałania;
- praca w grupach, parach;
- dyskusje, burze mózgów;
- wspólne rozwiązywanie problemów/konfliktów.

Warto stosować:

- ćwiczenia, które wymagają spojrzenia na pewne problemy z perspektywy innych osób (ćwiczenia z kolorowymi kapeluszami Moreno);
- techniki integracyjne: mają za zadanie wprowadzić życzliwą, miłą i przyjazną atmosferę w grupie w celu skutecznej i efektywnej wspólnej pracy;
- zadania, których celem jest pomoc innym, wolontariat;
- eksperymenty, np. technika historii łączonej (pierwsza osoba zaczyna, następni dopisują lub dopowiadają swoje części);
- metodę projektów (grupową);
- technikę o nazwie kula śniegowa (inaczej dyskusja piramidowa). Dzieci początkowo pracują indywidualnie, następnie w parach, czwórkach i stopniowo w całej grupie klasowej. Uczą się wypracowywać wspólne rozwiązania, wykorzystując nie tylko własne doświadczenia, ale i innych;
- technikę grupowego podejmowania decyzji – kształtuje umiejętność podejmowania decyzji w grupie, uwzględniając wszystkie zbiorowe za i przeciw, a także istniejące fakty. Często w tym przypadku stosowana jest technika drzewka decyzyjnego. Metoda kolorowych kapeluszy Moreno – uczestnicy zakładają kapelusze w różnym kolorze, każdy z nich to inny stan emocjonalny – uczniowie mogą wejść w rolę, opowiedzieć historię z perspektywy tego uczucia. Zaletą

jest zapoznanie ich z różnymi sposobami myślenia i rozumowania u innych ludzi. Polega na wejściu ucznia w rolę człowieka myślącego charakterystycznymi kategoriami.

Ustawiczne doskonalenie jakości pracy we wszystkich obszarach działania jest jednym z priorytetowych zadań całej społeczności szkolnej. We współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej intensywnie doskonalimy się w kierunku oceniania kształtującego⁷. Od roku szkolnego 2001/2002 stopniowo wprowadzamy je do II etapu edukacyjnego, a od roku 2004/2005 wdramy we wszystkich oddziałach. Przyjęliśmy strategię oceniania kształtującego polegającą na:

- 1) określaniu i wyjaśnianiu uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu;
- 2) organizowaniu w klasie dyskusji, zadawaniu pytań i przygotowywaniu zadań, dzięki którym można uzyskać informacje, czy i jak uczniowie się uczą;
- 3) udzielaniu uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów;
- 4) umożliwieniu uczniom korzystania wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności;
- 5) wspomaganiu uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia.

Obecnie:

- We wszystkich klasach drugiego etapu uczniowie mają metodniki, dzięki którym nauczyciel otrzymuje od uczniów informację zwrotną, na jakim są etapie. Zawierają one trzy kartki w kolorach: zielonym (wszystko rozumiem), żółtym (mam wątpliwości), czerwonym (nie rozumiem); karty A, B, C, D (szybka odpowiedź na pytanie z możliwością wyboru różnych odpowiedzi); białą tablicę (możliwość zapisania odpowiedzi za pomocą ścieralnego flamastra); patyczki (do zapisania swojego imienia).
- Funkcjonują „patyczki” z metodników – na pierwszej lekcji uczniowie wpisują na patyczku swoje imię. Wszystkie patyczki umieszczamy w kubeczku. Nauczyciel po zadaniu pytania losuje patyczek z imieniem ucznia, który odpowiada. Zapewnia to różnorodność wyboru osób i mobilizuje każdego ucznia do poszukiwania odpowiedzi. Patyczek po odpowiedzi ucznia wraca do kubeczka. Metoda ta wymaga wprowadzenia i przestrzegania zasady „niepodnoszenia rąk”, którą stosujemy. W każdej klasie jest znak (podobny do drogowego) z przekreśloną dłonią.
- Na każdej lekcji formułowane są cele, kryteria sukcesu („nacobezu”).
- Działa monitoring postępów ucznia – teczka, portfolio (zbiór prac ucznia przedstawiający jego wysiłek, postępy i osiągnięcia).
- Lekcje są dialogiem pomiędzy nauczycielem a uczniem, zwracamy uwagę na jakość pytań i na to, jak często je zadajemy; wydłużono czas oczekiwania na odpowiedź ucznia; uczniowie otrzymują informacje zwrotne, które odpowiadają na cztery pytania:

⁷ D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Civitas, Warszawa 2008.

1. Co uczeń zrobił dobrze?
 2. Co należy poprawić?
 3. Jak należy to poprawić?
 4. Jak uczeń ma się dalej rozwijać?
- Trzy razy w roku szkolnym (listopad, styczeń, marzec) rodzice otrzymują informację zwrotną o postępach dziecka ze wszystkich przedmiotów.
 - Zakładając, że proces nauczania jest procesem społecznym, na lekcjach uczniowie pracują w parach, grupach (wykorzystujemy badania inteligencji wielorakich).
 - Stosujemy ocenę koleżeńską.
 - Motywujemy uczniów do nauki, coraz częściej „oddajemy im władzę”, stają się autorami przebiegu lekcji.
 - Elementy oceniania stosujemy również w I etapie edukacyjnym – zamiast metodników uczniowie mają kolorowe kubki (zielony, żółty, czerwony), otrzymują informację zwrotną.
 - Do działań włączono rodziców – szeroko informując ich o stosowanym ocenianiu (na początku był duży opór).
 - Zmieniono aranżację w klasach – we wszystkich salach stanęły ławki jednoosobowe, umożliwiające różne ustawienia do pracy w parach, grupach; uczniowie nie oglądają swoich pleców.
 - Zlikwidowano gabinety przedmiotowe – każdy oddział ma swoją klasę, zorganizowano pracownię multimedialną, języków obcych.
 - W każdej klasie znajduje się zestaw podręczników, podstawowe słowniki, atlasy, przybory geometryczne, komputer z łączem internetowym.
 - Powołano asystentów przedmiotowych.

6. Kompetencje społeczne i obywatelskie

Podstawowe umiejętności w zakresie kompetencji społecznej obejmują zdolność do konstruktywnego porozumiewania się, wyróżnianie się tolerancją, wyrażanie i rozumienie różnych punktów widzenia, negocjowanie połączone ze zdolnością do tworzenia klimatu zaufania, a także skłonność do empatii. Umiejętności w zakresie kompetencji obywatelskich to między innymi zdolność do efektywnego zaangażowania w działania publiczne, pełne poszanowanie praw człowieka. Kształtowanie tych umiejętności mieści się w zbudowanym Szkolnym Programie Wychowawczym, który wspiera dzieci w rozwoju, uczy odpowiedzialności. To tworzenie szkolnego ładu – informacyjnego, organizacyjnego, poznawczego, przestrzennego, prawnego oraz przestrzeganie „szkolnego prawa”. Wspólnie z Samorządem Uczniowskim ustalamy następujące kwestie:

- stałe godziny dla każdej klasy, podczas których uczniowie i nauczyciele dyskutują na tematy szkolne;
- każda klasa wybiera sobie nauczyciela, który poprowadzi dyskusję;

- uczniowie uczestniczą w przygotowaniu oferty zajęć dodatkowych;
- regularne spotkania przedstawicieli Samorządu Uczniowskiego z dyrekcją;
- tematyczne debaty uczniowskie.

7. Inicjatywność i przedsiębiorczość

Umiejętności dotyczą proaktywnego zarządzania projektami, inicjatywy i innowacyjności. To nauczanie od najmłodszych lat racjonalizacji wydatków i gospodarności. Dzieci biorą aktywny udział w projektach ekologicznych (segregacja śmieci, zbiórka makulatury itp.), wykonują materiały na organizowane w szkole kiermasze świąteczne.

8. Świadomość i ekspresja kulturalna

Wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturowego, ale również umiejętności wyrażania siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Edukacja kulturalna najmłodszych dzieci powinna być prowadzona tak, aby zachęcić je do różnorodnych form ekspresji artystycznej w zakresie muzyki, rytmiki oraz plastyki. Zajęcia te mają objąć znaczącą część czasu spędzonego przez dziecko w szkole i integrować inne treści kształcenia. Do realizacji tych zadań włączymy w szerszym niż dotychczas stopniu świetlicę, organizując zajęcia artystyczne.

Aby zrealizować wszystkie kompetencje, niezbędna jest współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym.

Aktywne przedstawicielstwo rodziców w szkole to:

- rzeczywista pomoc w organizacji imprez klasowych, szkolnych;
- systematyczne badanie oczekiwań rodziców;
- integracja rodziców z nauczycielami, organizacja spotkań integracyjnych, warsztatów tematycznych;
- uczestnictwo w sobotnich prezentacjach;
- monitorowanie obecności na zebraniach;
- pedagogizacja rodziców;
- debaty „okrągłego stołu”, debaty oksfordzkie o problemach życia szkolnego.

Udział szkoły w środowisku to:

- spotkania uczniów z mieszkańcami;
- wspólne festyny, pikniki;
- otwarte dni szkoły;
- debaty uczniowskie na tematy środowiskowe;
- praca drużyn Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej;
- udział uczniów w konkursach osiedlowych;
- uczniowski wolontariat;
- systematyczne artykuły w gazecie osiedlowej i na stronie internetowej rady osiedla.

PEDAGOGICZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ NAUCZYCIELA

Pedagogiczna odpowiedzialność nauczyciela jest podstawą funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej. Nauczyciel naszych czasów to doradca edukacyjny, życiowliwy i kompetentny przewodnik. Pracując od dwóch lat nad zadaniem wzmocnienia u uczniów umiejętności uczenia się, sami się doskonalimy i wspieramy w działaniach dydaktycznych, wykorzystując:

- **obserwacje koleżeńskie** – jedna z najefektywniejszych metod doskonalenia pracy nauczyciela oparta na współpracy. Obserwacji dokonuje jeden z nauczycieli (na prośbę drugiego), który chce wykorzystać uwagi obserwującego, aby doskonalić swój warsztat pracy. Nauczyciel obserwowany sam ustala, co dokładnie będzie podlegało obserwacji, a omówienie lekcji służy doskonaleniu pracy nauczyciela obserwowanego. Obserwujący uczy się też formułowania informacji zwrotnej. Na początku nauczyciele niechętnie zapraszali innych. Chciałam, aby przystąpili do programu CEO – *Pomocni przyjaciele*, ale nie zaakceptowali tej propozycji. Z czasem jednak – po pierwszym spacerze edukacyjnym – obserwacje ruszyły i teraz odbywają się często;
- **spacery edukacyjne** – zarówno z tą ideą, jak i z arkuszem obserwacyjnym (Teachers College University of Pennsylvania) zapoznałam się w 2011 roku na Polsko-Amerykańskiej Akademii Dyrektorów w Ustroniu organizowanej przez CEO. Pierwszy spacer odbył się w zespole złożonym z dyrektora, wicedyrektora, nauczyciela danego etapu edukacyjnego, następne zaś już tylko w zespole nauczycieli danego etapu edukacyjnego. Funkcję facylitatora przejmował nauczyciel z pierwszej obserwacji. W ciągu 45 minut obserwowaliśmy trzy zespoły klasowe. Nasza uwaga skupiła się na uczniach, dowodach przyswajania przez nich wiedzy na każdym etapie lekcji. Spacer jest narzędziem służącym nauczycielom, nie jest traktowany jako ocena pracy nauczyciela. Główne zadania, na które zwracamy uwagę, to:
 - Jaki cel lekcji został uczniom przedstawiony i co będzie dowodem, że uczniowie zrozumieli omawiany temat?
 - Jak rozpoczynamy lekcje, czy odwołujemy się do wiedzy posiadanej przez uczniów?
 - Jaka aktywność ma pomóc w zaangażowaniu uczniów w realizacji tematu lekcji?
 - Czy uczniowie podchodzą do nauki odpowiedzialnie i w jaki sposób każdy z nich zademonstruje to, czego się nauczył?
 - W jakim stopniu podczas lekcji wymaga się od ucznia myślenia?
 - Czy organizowana jest praca w grupach, czy skład grup pozwala angażować wszystkich uczniów?
 - Czy uczniowie nadają sens treści lekcji? (dyskusja, rodzaj pytań)
 - Jak sprawdzamy stopień zrozumienia tematu przez uczniów i jak rozwiązujemy problem braku zrozumienia?

- Skąd uczniowie wiedzą, że dobrze wykorzystują zadania na lekcji?
- Czy uczniowie, zanim opuszczą klasę, mają czas na zastanowienie się, czego się nauczyli?
- Czy kryteria oceny pracy ucznia są dla niego czytelne i czemu służą?
- **wideoobserwacje lekcji** – nie służą obserwacji nauczyciela, lecz uczniów. Zespół nauczycieli uczących w danej klasie wybiera kilku uczniów, opracowuje arkusz obserwacji i obserwuje ich na nagraniach. Są oni nagrywani podczas różnych lekcji. Następnie omawia się ich wyniki i postępy w nauce. Za pomocą tej metody pracowaliśmy tylko w jednej klasie i chcemy ją kontynuować w szerszym zakresie.

Co pokazują doświadczenia dwóch lat? Niełatwym zadaniem jest przestrzeganie przez wszystkich nauczycieli ustalonych zasad – najczęściej odwołują się do poprzedniej wiedzy, zadań domowych (dążymy do tego, aby ich nie było, dbając o ośmiogodzinny dzień pracy dziecka). Staramy się formułować cele lekcji, kryteria sukcesu, planować czas pracy uczniów tak, by mogli badać poznane treści i zakończyć je powtórzeniem oraz podsumowaniem, a także rozwijać pracę w grupach, parach. Jednak wciąż jeszcze zadajemy za dużo pytań i robimy to zbyt często (w każdej klasie są klepsydry czasowe), w II etapie edukacyjnym rzadko wykorzystujemy koleżeńskie sprawdzanie kart pracy, nie zawsze umiemy odpowiedzieć na pytanie, czy wszyscy uczniowie naprawdę rozumieją podany problem.

Wszyscy nauczyciele są wsparciem dla ucznia w procesie uczenia się. W rezultacie wprowadzenia innowacji Szkoła w Mieście następuje korelacja międzyprzedmiotowa, rodzi się wspólna odpowiedzialność za kształtowanie podstawowych umiejętności i chęć wykorzystania wiedzy z różnych przedmiotów w realizacji jednego zadania. Uczniowie uczą się od siebie nawzajem, korzystając ze swoich zainteresowań i talentów. Pracę zespołową przenoszą na grunt klasy, tworząc ciekawe lekcje, a nauczyciel staje się ich opiekunem.

ZAKOŃCZENIE

Zdajemy sobie sprawę, że mamy jeszcze wiele do zrobienia, jednak wprowadzenie dyskusji skoncentrowanej wokół ucznia pomaga nauczycielom go zrozumieć i dać mu możliwość swobodnej wypowiedzi na lekcji, zajęciach pozalekcyjnych (w szkole działa ponad 40 różnych form), w samorządzie szkolnym. Tytuł artykułu ma skłonić Szanownego Czytelnika do refleksji i pokazać, że już w szkole podstawowej nauczyciel może być przewodnikiem przygotowującym ucznia do stawiania pytań wzbudzających jego ciekawość i zainteresowanie. Uczniowie mają wpływ na sposób organizacji i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój i uczą się od siebie nawzajem. Procesy edukacyjne są zorganizowane tak, by sprzyjać przyswajaniu wiedzy.

BIBLIOGRAFIA

- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Korporowicz L., *Ewaluacja zorientowana na rozwój*, „Dyrektor Szkoły” 2010, nr 10.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977).
- Schneider M., Stern E., *Uczenie się z perspektywy poznawczej: dziesięć największych odkryć [w:] Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Civitas, Warszawa 2008.
- Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006 r.).

ŁUKASZ SROKOWSKI

AKTYWNOŚĆ UCZNIÓW: ŚWIADOMA NAUKA I BUDOWANIE POSTAW OBYWATELSKICH

Abstrakt:

We współczesnej edukacji aktywność uczniów jest obszarem niezwykle ważnym. Z jednej strony jej obecność w szkołach jest wymagana przez ministerstwo, z drugiej liczne badania wskazują na jej znaczenie dla rozwoju poznawczego oraz społecznego dzieci i młodzieży. Wyniki ewaluacji zewnętrznej sugerują, że w obszarze tym szkoły radzą sobie nad wyraz dobrze – jednak niezależne badania, a także opinie ekspertów wskazują na istnienie dość istotnej luki w tym, jak definiujemy aktywność na potrzeby ewaluacji.

Artykuł ten przedstawia dwa najważniejsze, realnie występujące w szkołach wymiary aktywności uczniów. Pierwszym są zachowania związane z aktywnością poznawczą w trakcie lekcji, drugim zaś działania wchodzące w zakres aktywności pozalekcyjnej, mającej charakter zarówno naukowy, jak i społeczny. Oba te wymiary są ze sobą powiązane, jednakże kształtują inne zestawy kompetencji i postaw uczniów. Artykuł zawiera także rekomendacje mające na celu wzmocnić skuteczność ewaluacji i pozwalające na pełniejsze uchwycenie bogactwa zachowań składających się na aktywność uczniów.

WPROWADZENIE

Aktywność uczniów stanowi element wymagań stawianych przez ministerstwo szkołom – jednak nawet i bez unormowania tego obszaru w aktach prawnych wydaje się ona kluczowym aspektem rozwoju, edukacji i wychowania. Wszystkie dziedziny wiedzy naukowej, od neurologii po socjologię, wyraźnie wskazują, że aktywność oraz związane z nią poczucie decyzyjności i samodzielności są niezbędnym elementem uczenia się. Uczeń pasywny, przyjmujący i przetwarzający jedynie to, co zostanie mu dostarczone, niewiele wyniesie ze szkoły. Aktywność jest niezbędnym wymogiem w procesie uczenia się.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającym rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym aktywność uczniów jest określona jako wymaganie numer 4. Rozporządzenie zawiera dwa przykłady aktywności:

1. Uczniowie inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły lub placówki i społeczności lokalnej, oraz angażują w nie inne osoby¹.
2. Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą. Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają każdego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności².

Pierwszy przykład opisuje sytuację optymalną, drugi zaś określa minimum niezbędne do uzyskania pozytywnej oceny szkoły w tym obszarze.

Ze statystyk ewaluacji zewnętrznej³ wynika, że znacznie częściej występuje sytuacja opisana w pierwszym przykładzie. Czy rzeczywiście w polskich szkołach aktywność uczniów jest na aż tak wysokim poziomie? Nie zgadzają się z tym eksperci stwierdzający w analizie, iż:

w zajęcia prowadzone przez szkołę bardziej zaangażowani są uczniowie szkół podstawowych niż ich koleżanki i koledzy ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych [...] jednakże w większości przypadków mówimy raczej o zaangażowaniu uczniów w działania, z których propozycjami wychodzą nauczyciele, niż o dawaniu uczniom przestrzeni do samodzielnego kreowania i inicjowania działań⁴.

Opinia taka nie jest jednoznacznie negatywna, wskazuje jednak na znaczący deficyt w działaniach szkoły, która powinna przecież nie tylko instruować uczniów, ale przede wszystkim uczyć samodzielności i proaktywności.

Niniejszy artykuł stanowi krótki przegląd możliwych form aktywności uczniów w polskich szkołach i próbę analizy, na ile owe teoretyczne wymogi realizowane są w praktyce. Wykorzystuje on dane zebrane w ramach badań ewaluacji zewnętrznej, badań społecznych oraz badań własnych autora, opierających się na analizie sprawozdań ewaluacyjnych szkół.

AKTYWNOŚĆ W TRAKCIE LEKCJI

W cytowanym wcześniej rozporządzeniu zostały przedstawione dwa rodzaje aktywności uczniów – aktywność w trakcie lekcji oraz aktywność pozalekcyjna. Należy je od siebie oddzielić, wiązać się bowiem z zupełnie różnymi kompetencjami i postawami, zarówno po stronie nauczycieli, jak i uczniów.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 14 maja 2013 r. poz. 560), s. 10.

² *Ibidem*.

³ M. Jewdokimow, *Uczniowie są aktywni? Analiza wymagań*, http://www.npseo.pl/data/various/files/tom4_roz6.pdf (data dostępu: 2.09.2014).

⁴ M. Tędziągolska, I. Konieczny, *Analiza wymagań „uczniowie są aktywni” na podstawie wybranych danych ewaluacji zewnętrznej [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Aktywność i zaangażowanie w trakcie lekcji wiążą się bezpośrednio z celami procesu dydaktycznego. Jak wskazują badania naukowe, zwłaszcza prowadzone w obszarze neurodydaktyki, aktywne przetwarzanie materiału jest niezbędne do skutecznego zdobywania wiedzy⁵. W rozporządzeniu pojawia się także określenie „zaangażowanie”, można je jednak uznać *de facto* za powtórzenie, ponieważ niemożliwa jest prawdziwa aktywność bez zaangażowania osoby aktywnej. Aktywność i samodzielne ćwiczenie stymulują przetwarzanie informacji, powodując znaczące zwiększenie zapamiętywania⁶. W rezultacie uczeń, który aktywnie próbuje przetwarzać poznane w trakcie lekcji informacje, jest w stanie zapamiętać i zrozumieć je w znacząco większym stopniu niż uczeń siedzący obok zupełnie biernie. Co ważne, stopień utrwalenia nowej wiedzy i powiązania jej z dotychczasową mapą poznawczą jest związany nie tyle z poziomem inteligencji czy zdolności ucznia, ile z jego umiejętnościami aktywnego przetwarzania informacji.

Aktywność ucznia w trakcie lekcji nie musi mieć formy bardzo widowiskowej i często może umykać uwadze nauczyciela. Przykładowo uczeń może notować treści nauczania poprzez parafrazy, a nie dosłownie – jest to już dowód aktywności poznawczej i zaangażowania w treść lekcji. Nawet bowiem tak minimalnie inny sposób notowania zmienia zasadniczo zapamiętywanie. Aktywność może objawiać się notowaniem pytań na marginesach lub też zaznaczaniem w podręczniku fragmentów niejasnych bądź niezrozumiałych. Wyższym poziomem zaawansowania jest tworzenie map myśli albo też wyszukiwanie i notowanie powiązań między zdobytą własnie wiedzą a wcześniejszymi lekcjami lub też nawet innymi przedmiotami. Wszelkie formy takiej aktywności są jednak dla nauczyciela trudne do odróżnienia od biernego siedzenia w ławce. W rezultacie nauczyciel może nie być w stanie realnie ocenić wysiłku wkładanego przez ucznia w trakcie lekcji – ten rodzaj aktywności wymyka się zatem niemal całkowicie szkolnemu systemowi oceniania. Widać to w praktyce bardzo wyraźnie na przykładzie obecnego przez lata systemu stawiania dobrych ocen lub plusów „za aktywność”, rozumianą jako zgłaszanie się do odpowiedzi lub też uczestnictwo w dyskusji.

Bardziej widowiskowe rodzaje aktywności mogą przyjmować formę zadawania przez ucznia pytań lub wdawania się w dyskusję z kolegami. Mogą wreszcie objawiać się poprzez dyskutowanie lub wręcz kwestionowanie opinii nauczyciela i przekazywanej przez niego wiedzy. Ten rodzaj aktywności jest zdecydowanie częściej zauważany przez nauczycieli – ale nie zawsze spotyka się z ich uznaniem. W szkołach można zaobserwować dość częsty podział aktywności ucznia w trakcie lekcji na „odpowiednią” i „nieodpowiednią”, gdzie kryteria przypisania zachowań dzieci do tych rodzajów są często arbitralne i zależne całkowicie od subiektywnego postrzegania nauczyciela.

⁵ R.N. Caine, G. Caine, *Making Connections: Teaching and the Human Brain*, Dale Seymour Publications, Palo Alto 1994.

⁶ B. Oakley, *Learning to Learn*, kurs MOOC, wykład 1.5: *Practice Makes Permanent*, <https://class.coursera.org/learning-001/lecture/27> (data dostępu: 28.08.2014).

Jak wskazują przeprowadzone w małopolskich szkołach badania⁷, wielu nauczycieli obawia się o swój autorytet. Przekłada się to na negatywne postrzeganie przez nich jakiegokolwiek aktywności uczniów wykraczającej poza akceptację przekazanej wiedzy. Część badanych nauczycieli klasyfikuje więc dyskusję ze swoim zdaniem jako działania mające na celu podważenie ich autorytetu. Tymczasem, z punktu widzenia rozwoju wiedzy ucznia, wchodzenie w spór z nauczycielem może mieć bardzo twórczy efekt, ponieważ prowadzi do znaczącej aktywizacji mózgu i zapisanych w nim informacji – dobrze przeprowadzona dyskusja, nawet dość konfrontacyjna, zmusza ucznia do rewizji swoich poglądów, oceny ich prawomocności i ewentualnej zmiany. Jednocześnie, oprócz czysto dydaktycznych walorów, dyskusja z nauczycielem uczy wyrażania własnego zdania, argumentacji oraz krytycznego myślenia.

Nauczyciel chcący więc wykorzystać ten potencjał powinien skupić się na nauczaniu swoich podopiecznych umiejętności niezbędnych do prowadzenia dyskusji w sposób merytoryczny – i nie ulegać pokusie użycia swojej władzy do „zwycięstwa” w dyskusji. W opinii nauczycieli objętych wyżej wymienionym badaniem większość uczniów nie wynosi z domu umiejętności prowadzenia merytorycznego sporu – nie jest to zjawisko zaskakujące. Reakcją jednak na to nie powinno być ukrócanie dyskusji w ogóle, ale nauka umiejętności, wyważonego przedstawiania argumentów.

Podsumowując tę część spostrzeżeń, trzeba stwierdzić, że spośród trzech możliwych typów aktywności ucznia jedynie aktywność polegająca na zgłaszaniu się do odpowiedzi i odpowiadaniu w sposób zgodny z uznaniem nauczyciela trafia powszechnie w szkolne systemy oceniania. Aktywność bardziej buntownicza, konfrontacyjna spotyka się z niechęcią części grona pedagogicznego (mimo swojej dużej wartości), zaś „cicha” aktywność poznawcza, samodzielne przetwarzanie materiału, zwykle umyka uwadze nauczyciela.

Stymulowanie aktywności w trakcie lekcji

Nauczyciele stosują różnorodne narzędzia stymulowania aktywności uczniów w trakcie lekcji. Szczególnie popularne są tutaj tzw. metody aktywne. Pod pojęciem tym kryje się całe spektrum działań, od pracy grupowej, przez dyskusje problemowe, aż po opracowywanie przez uczniów złożonych projektów z wykorzystaniem technologii cyfrowych.

Co do zasady działania takie są wartościowe i z pewnością przekładają się na zwiększone zaangażowanie uczniów w lekcję i nauczane treści. Problemem jednak jest nierówność w ocenianiu takiej aktywności wynikająca ze zróżnicowania osobowościowego. Uczniowie bardziej introwertyczni mają mniejszą gotowość do udzielania się, nawet pomimo posiadania odpowiedniej wiedzy. Ponieważ zaś udział introwertyków w populacji można szacować w zależności od źródła na 30% do 55%

⁷ *Innowacyjne zastosowania rozwiązań i narzędzi cyfrowych w kształceniu na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym*, red. Ł. Srokowski, Stowarzyszenie MWI, Tarnów 2013.

(z dominacją źródeł wskazujących na tę drugą liczbę)⁸, oznacza to, że w przeciętnej klasie nawet połowa uczniów może być mniej zdolna do „wykazania się” odpowiednią aktywnością.

Stymulowanie aktywności powinno więc mieć formę zorientowaną zarówno na ekstrawertyków, którzy dobrze czują się w sytuacjach związanych z publiczną aktywnością, jak i na introwertyków, którzy potrzebują znacznie spokojniejszego otoczenia, aby samodzielnie móc przeanalizować zdobywaną wiedzę. Dla tych drugich efektywną metodą jest na przykład pisanie blogów, praca w parach i samodzielna czy też inne formy indywidualnej ekspresji. W kontekście stosowania „metod aktywnych” ważne jest dopilnowanie, by każdy uczeń miał możliwość wypowiedzenia się, a także by nie pozwolić bardziej aktywnym ekstrawertykom zdominować swoich spokojniejszych kolegów i koleżanki.

Jak wskazują raporty ewaluacyjne szkół, podstawowym kryterium w ocenie spełniania wymagania czwartego nie jest jednak poziom aktywizacji uczniów. Najczęściej jako pierwsza analiza zostaje poddana frekwencja, a dopiero potem stosowanie „metod aktywizujących” w trakcie lekcji. Aktywność uczniów zaś jako przedmiot analizy obecna jest tylko w części sprawozdań – oznacza to zapewne ukryte założenie, że sam fakt stosowania metod aktywizacyjnych w trakcie lekcji przekłada się na aktywność uczniów.

Rozszerzenie zajęć dydaktycznych

Aktywność pozalekcyjna uczniów także może przybierać różne formy. Najczęstszy jej rodzaj to uczestniczenie w zajęciach pozalekcyjnych, takich jak koła zainteresowań, olimpiady szkolne i innego rodzaju dodatkowe okazje do zdobycia wiedzy. Od zwykłych zajęć lekcyjnych odróżniają je dwa elementy – nieobowiązkowość i możliwość wyboru. Oznacza to, że uczeń chcący wziąć udział powinien, przynajmniej w założeniu, z własnej woli zgłosić się do udziału w takich zajęciach. Z punktu widzenia rodzaju osiągniętych efektów edukacyjnych działania te są zbliżone do lekcji – w obydwu przypadkach uczniowie zdobywają wiedzę, choć jej zakres na zajęciach dodatkowych może być szerszy i wykraczać nie tylko poza podstawę programową, ale także poza przedmioty szkolne.

Wartością zajęć nadobowiązkowych jest uruchamianie przez nie motywacji wewnętrznej uczniów. Ponieważ udział w nich jest dobrowolny, dzieci uzyskują większe poczucie kontroli nad własnym rozwojem. Co więcej, zajęcia dodatkowe nie są objęte sztywnym gorsetem podstawy programowej, dzięki czemu nauczyciele mogą sobie pozwolić na pracę nad innymi niż zwykle – często bardziej interesującymi uczniów – zagadnieniami. Stąd też możliwość uczestnictwa w takich zajęciach jest bardzo cenna, a ich prowadzenie powinno być przez dyrekcję wspierane.

⁸ *How Frequent Is My Type*, <http://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/my-mbti-results/how-frequent-is-my-type.asp> (data dostępu: 28.08.2014).

Aktywność obywatelska uczniów

Zajęcia opisane wyżej są ważnym elementem oferty edukacyjnej szkoły. Aktywność uczniów może mieć jednak także zupełnie inny charakter – związany bardziej z kształtowaniem się nawyków i postaw obywatelskich. Można tu wymienić udział w działaniach samorządu szkolnego i zaangażowanie w organizację różnych szkolnych imprez. Najbardziej spotykaną formą aktywności jest uczestniczenie w aktywnościach wolontariackich czy też samodzielne inicjowanie takich aktywności.

Zanim przejdziemy do szczegółowej analizy różnych typów aktywności, zastanówmy się nad tym, jaka jest ich wartość i rola w procesie uczenia się.

Aktywność społeczna jako taka nie jest powiązana z procesem dydaktycznym, zarówno w postaci realizacji podstawy programowej, jak i udziału w egzaminach zewnętrznych. Możliwe jest uzyskanie wybitnych wyników w egzaminach przez uczniów, którzy w najmniejszym nawet stopniu nie angażowali się w aktywność pozalekcyjną. Sama taka działalność na poziomie formalnym w żaden sposób nie przekłada się na oceny ucznia – z wyjątkiem niekiedy oceny z zachowania. Powoduje to, że aktywność społeczna „nie opłaca się” uczniom, którzy racjonalnie kalkulują, w jaki sposób uzyskać najlepsze możliwe wyniki w postaci ocen.

Wprawdzie na poziomie nieformalnym w większości szkół uczniowie aktywnie działający w samorządzie mogą liczyć na różnego rodzaju przywileje, czy to związane ze zwolnieniami z lekcji, czy to z bardziej pobłażliwym traktowaniem podczas wystawiania ocen, jednak proces taki nie ma żadnych podstaw merytorycznych i jest często bardziej związany z psychologicznym efektem aureoli i osobistą sympatią pomiędzy nauczycielem a uczniami.

Aktywność ta powinna jednak być zdecydowanie doceniana w większym stopniu, niż jest obecnie. Choć bowiem nie jest związana z żadnym konkretnym przedmiotem, może odgrywać znaczącą rolę w rozwoju osobowościowym i społecznym ucznia. Może nawet wpływać na jego zdolności intelektualne, pamięć i ogólne kompetencje poznawcze – jednak najważniejszą jej zaletą jest kształtowanie wartościowych postaw uczniów jako przyszłych obywateli.

Spółeczny kontekst aktywności uczniów

Dla lepszego zrozumienia wartości, jaką niesie taka aktywność uczniów, należy zwrócić uwagę na rolę aktywności społecznej w ogóle. W przeciwieństwie do przekazywania wiedzy naukowej (która stanowi większość podstawy programowej) uczenie aktywności wchodzi bardziej w domenę wychowawczej roli szkoły, mającej szykować uczniów do bycia członkami społeczeństwa. Te wzorce, które dzieci poznają na poziomie swojej obowiązkowej edukacji, będą miały bardzo duży wpływ na ich późniejsze postawy i wartości jako obywateli.

Jednym z najważniejszych wymiarów siły społeczeństwa jest uśredniony poziom kapitału społecznego, definiowanego za Robertem Putnamem jako „zaufanie, normy

i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania. Tak jak i inne postaci kapitału, kapitał społeczny jest produktywny, umożliwia bowiem osiągnięcie pewnych celów, których nie dałoby się osiągnąć, gdyby go zabrakło”⁹.

Kapitał społeczny, nazywany czasami także kapitałem zaufania, stanowi kluczowy budulec społeczeństwa pozwalający ludziom współpracować, działać w ramach jednego systemu prawnego czy wreszcie uczyć się od siebie nawzajem. Piotr Sztompka określa go jako klej społeczny¹⁰ spajający ze sobą różne grupy. Poziom kapitału społecznego jest bardzo mocno powiązany między innymi ze wzrostem gospodarczym – udowodnił to R. Putnam w cytowanej wyżej książce, badając powojenny rozwój różnych części Włoch.

W Polsce, ze względu na naszą historię, mamy wyjątkowo niski poziom kapitału społecznego, mierzony różnymi miarami¹¹. Przekłada się to na niskie zaufanie obywateli do władzy, słabą frekwencję wyborczą, przekonanie o podziale na „nas” – społeczeństwo i „ich” – elity władzy oraz wiele innych, destruktywnych dla naszego rozwoju, przekonań społecznych.

W praktyce kapitał społeczny wyraża się gotowością ludzi do pomagania sobie nawzajem, łatwością nawiązania relacji – również biznesowych – a także znacznym zaangażowaniem w aktywność organizacji pozarządowych. Ten wskaźnik jest istotny, ponieważ sektor pozarządowy w praktyce wdraża aktywność obywatelską, jednocząc ludzi do działania na rzecz wspólnych spraw: dotyczących ich osiedla, miasta, regionu czy, wreszcie, kraju.

W tym kontekście warto spojrzeć na omawiane wymaganie. Aktywność uczniów, rozumiana choćby jako ich gotowość do działań na rzecz swojej szkolnej mikrosocjeczności, jest doskonałym sposobem na przygotowanie się do późniejszej aktywności obywatelskiej. A szerszy poziom aktywności, w postaci wspólnych działań na rzecz swojej dzielnicy, stanowi już *de facto* inicjację do roli prawdziwego obywatela, świadomego potrzeb swojego otoczenia i umiejącego aktywnie działać na jego rzecz.

Ważne jednak jest, w kontekście wiedzy o mechanizmach motywacji wewnętrznej, aby działania obywatelskie, nawet na miarę szkoły, podejmowane były przez uczniów samodzielnie, z własnej inicjatywy, a już zdecydowanie z dużą dozą wolności co do sposobów i okoliczności działania. Jest to tym bardziej ważne, że z dalszej analizy wyłania się aktualny obraz aktywności uczniowskiej jako działań inspirowanych, a często kontrolowanych przez nauczycieli.

⁹ R. Putnam, R. Leonardi, R.Y. Nanetti, *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995, s. 258.

¹⁰ P. Sztompka, *Zaufanie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

¹¹ Bardzo dobrą analizę przekrojową wyników badań nad kapitałem społecznym przedstawiają Jan Jakub Wygnański i Jan Herbst w publikacji *Działania na rzecz kapitału społecznego* dostępnej pod adresem: https://www.mir.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_rozwoju/SRK/Ekspertyzy_aktualizacja_SRK__1010/Documents/3kapital_spoeczny_ekspertyza_JJW_26012011.pdf (data dostępu: 1.09.2014).

Pierwszy poziom wtajemniczenia: samorząd szkolny

Poziom aktywności uczniów w ramach samorządu szkolnego jest bardzo zróżnicowany, w zależności od placówki. Ponieważ nie są prowadzone żadne systemowe analizy tego zjawiska na skalę kraju, musimy się opierać na raportach częściowych, badaniach jakościowych i diagnozach eksperckich. Dobrym źródłem zasobów na temat stanu samorządu szkolnego w Polsce są dokumenty zbierane i opracowywane przez Koalicję na rzecz samorządów uczniowskich¹².

Fundamentalnym problemem w analizie działania samorządów uczniowskich jest to samo zjawisko, które ma miejsce w „dorosłym” świecie. Jako samorząd postrzegani są wyłącznie członkowie rad, zarządów lub też inaczej nazwanych organów wykonawczych samorządu – w szkole kilka lub kilkanaście osób. Tymczasem samorząd szkolny to zbiór wszystkich uczniów, a owi aktywiści to jedynie reprezentacja, wyłoniona ze wszystkich członków. Na dokładnie tej samej zasadzie w przekazie publicznym jako samorząd postrzegani są marszałkowie, burmistrzowie czy radni, podczas gdy samorząd to wszyscy obywatele, a wybrani w drodze głosowania urzędnicy stanowią jedynie reprezentację swojego regionu.

Warto zauważyć, jak ważną rolę odgrywa tutaj język. Standardowym zwrotem w praktyce szkolnej są „wybory do samorządu”. Tymczasem właściwe określenie powinno brzmieć „wybory do rady/zarządu samorządu”. Jak zauważył już dawno Ludwig Wittgenstein, nasz język wyznacza postrzeganie naszego świata. Problem bycia wybieranym „do samorządu” jest tego doskonałym przykładem.

To rozróżnienie ma charakter praktyczny, a nie tylko terminologiczny. Postrzeganie wyłącznie grona aktywnych uczniów jako „samorządu” powoduje automatyczne rozgrzeszenie z braku aktywności wszystkich pozostałych. To ta garstka ma działać, inicjować i realizować projekty, pozostali postrzegają sami siebie jako konsumentów działań najaktywniejszych uczniów. Tymczasem idea samorządności powinna realizować się we wspólnych działaniach wszystkich – z największą aktywnością wybranych, ale współodpowiedzialnością za szkołę każdego ucznia.

Najlepszym ucieleśnieniem idei samorządności uczniowskiej są tzw. szkoły demokratyczne, funkcjonujące najczęściej na podstawie przepisów o edukacji domowej. W szkołach tych wszystkie najważniejsze decyzje na temat szkoły zapadają w wyniku wspólnej dyskusji nauczycieli z uczniami i zdanie nauczycieli bynajmniej nie jest decydujące. Powoduje to znaczący wzrost poczucia zaangażowania uczniów i świadomość odpowiedzialności za własny rozwój. Konsekwencją mogą być jednak błędy w działaniu szkoły i rozproszenie odpowiedzialności – coś, na co polski system oświatowy absolutnie nie pozwala, składając całkowitą decyzyjność i odpowiedzialność na barki dyrektora szkoły.

Tak radykalnie rozumiana idea samorządności uczniowskiej jest w oczywisty sposób nieobecna w polskich szkołach. Na podstawie badań Fundacji Civis Polonus wiemy, że:

¹² Zob. <http://www.samorzaduczniowski.org> (data dostępu: 1.09.2014).

reprezentacja samorządu uczniowskiego we wszystkich badanych przez FCP szkołach nie zajmuje się w sposób systematyczny artykułowaniem interesów uczniów. Nie zajmują się identyfikowaniem szkolnych problemów, nie zbierają informacji o potrzebach uczniów. Jedynym zauważalnym przejawem dbania o interesy uczniów jest losowanie tzw. szczęśliwego numerka¹³.

Postrzeganie roli samorządu jako wyraziciela interesów uczniów jest rzadko spotykane także w opiniach nauczycieli i dyrektorów. Nie ma w tym zresztą nic dziwnego – takie działania ograniczałyby władzę dyrektora, a w polskim systemie edukacyjnym, opartym mocno na hierarchii i władzy formalnej, samorząd aktywizujący się „ponad normę” mógłby być postrzegany jako kolejny związek zawodowy, jeszcze bardziej krępujący możliwości działania szkoły. Dopiero na poziomie uczelni wyższych zmienia się percepcja i tam samorządy studenckie często wychodzą ponad realizację założeń władz uczelni i podejmują samodzielne działania na rzecz studentów.

W praktyce więc samorządy uczniowskie koncentrują się na organizacji imprez szkolnych, dyskotek czy ewentualnie szkolnych apeli. Jak wskazuje Olga Napiontek w cytowanym wyżej raporcie, rola samorządu sprowadza się do realizacji pomysłów nauczycieli, a w gorszych wypadkach do funkcji dyżurnych pomagających nauczycielom utrzymywać porządek. O. Napiontek na podstawie danych z dwóch różnych badań nad samorządnością uczniów stwierdza, że:

bardzo ograniczona jest inicjatywność uczniów, ich kreatywność, a większość czasu i swojej energii poświęcają na działania, które są ważne i atrakcyjne dla dorosłych, a nie ich rówieśników. Uczy to nie brania odpowiedzialności za społeczność szkolną, dostrzegania problemów i samodzielnego znajdowania dla nich rozwiązań, ale posłuszeństwa i wykonywania poleceń nauczycieli¹⁴.

Taka rola samorządu szkolnego stoi w jawnej sprzeczności z wcześniej omawianym kształtowaniem postaw obywatelskich i nauką budowania kapitału społecznego. Łatwo można się domyślić, że dzieci ukształtowane do wypełniania poleceń osób stojących wyżej w hierarchii dokładnie takie nawyki będą wnosili w dorosłe życie.

Taka diagnoza sytuacji pokazuje, że szkoła zamiast wzmacniać proaktywność i dążenie do społecznego rozwoju, kształtuje raczej bierność i akceptację istniejącego stanu rzeczy. Pozostaje pytaniem, jak w praktyce przyznawane są oceny za spełnianie wymagań czwartego „Uczniowie są aktywni” i jak definiowane przez zewnętrznych ewaluatorów są właściwe działania samorządu. Biorąc jednak pod uwagę bardzo niski poziom oceny aktywności samorządowej uczniów, przy jednoczesnych dobrych wynikach większości szkół w tym aspekcie, widać dość mocną rozbieżność między założeniami a praktyką ewaluacji zewnętrznej w tym obszarze.

¹³ O. Napiontek, *Samorząd uczniowski w praktyce. Co wiemy na podstawie badań?*, <http://www.samorzaduczniowski.org> (data dostępu: 1.09.2014).

¹⁴ *Ibidem*.

Aktywność pozarządowa i polityczna

Aktywność w samorządzie szkolnym jest ograniczona jedynie do obszaru szkoły – dla niektórych uczniów, zwłaszcza w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, może być to za mało. Nastolatkomie uczestniczą w różnego rodzaju wydarzeniach jako wolontariusze, angażują się w działalność organizacji pozarządowych, a także w aktywność polityczną, na przykład w młodzieżówkach partyjnych.

Wszelkie te działania stanowią praktyczną realizację postulatu aktywności uczniów. Od zbierania pieniędzy w ramach Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, poprzez agitację polityczną (obojętnie na rzecz której partii), aż po prowadzenie akcji uświadamiających ekologicznie – każdy z tych rodzajów aktywności powinien zasługiwać na pozytywną ocenę w kontekście wymagania czwartego. Jest bowiem spełnieniem części jego ideowych źródeł: uczenia młodzieży proaktywności i odpowiedzialności społecznej. Aby można było włączyć takie działania w ocenę szkoły, należałoby oczywiście sprawdzić, czy szkoła jako instytucja w jakikolwiek sposób wspiera taką aktywność uczniów. Wsparcie to może mieć na przykład formę organizacji dodatkowych zajęć poświęconych społeczeństwu czy historii, przeznaczonych dla osób zainteresowanych polityką, albo udostępnienia sal na spotkania wolontariatu.

Jak widać jednak w raportach z ewaluacji zewnętrznej, prezentujących wyniki ewaluacji zewnętrznej lub wewnętrznej, tego typu działania rzadko są omawiane i traktowane jako ważne. W dziesięciu losowo wybranych sprawozdaniach szkolnych, dostępnych w Internecie, aktywność uczniów była definiowana przede wszystkim jako uczestnictwo w olimpiadach i konkursach przedmiotowych, galach szkolnych i konkursach artystycznych. Cechą wspólną zdecydowanej większości działań wymienianych jako obszar aktywności „pozalekcyjnej” były nadobowiązkowe wydarzenia, wymyślone i zorganizowane jednak przez pracowników szkół lub innych instytucji. W trzech z wylosowanych sprawozdań aktywność uczniów była analizowana wyłącznie przez pryzmat uczestnictwa w ofercie zajęć dodatkowych – a podstawowe kryterium aktywności stanowiła frekwencja.

REKOMENDACJE

Analizując przegląd form aktywności, warto zastanowić się, na ile każda z nich jest uwzględniana w praktyce ewaluacji zewnętrznej – i na tej podstawie zarekomendować zmiany w ocenie tego obszaru.

Tabela 1. Zestawienie sześciu rodzajów możliwych działań ucznia w ramach wymagania *Uczniowie są aktywni*

Obszar	Rodzaj aktywności	Poziom uwzględniania
Aktywność poznawcza w trakcie lekcji	Samodzielna „cicha” aktywność poznawcza – parafrazowanie, zaangażowanie w aktywne notowanie	Zazwyczaj wymyka się systemom oceny szkolnej i nie jest uwzględniana w ewaluacji zewnętrznej
	Aktywność zewnętrzna – zgłaszanie się do odpowiedzi, uczestniczenie w ćwiczeniach i pracach grupowych	Jest uwzględniana w ewaluacji zewnętrznej i definiowana jako „właściwy rodzaj aktywności”
	Aktywność kontestatorska – dyskusja z nauczycielem, podważanie jego zdania	Przez wielu nauczycieli traktowana negatywnie, mimo swojego potencjału aktywizacji poznawczej ucznia; nieuwzględniana w ewaluacji zewnętrznej
Obszar	Rodzaj aktywności	Poziom uwzględniania
Aktywność pozalekcyjna	Udział w zajęciach pozalekcyjnych – kołach zainteresowań, olimpiadach, fakultetach	Uwzględniana w ewaluacji zewnętrznej i zwykle stanowiąca kluczowy składnik oceny spełniania wymagania
	Aktywność samorządu szkolnego	Uwzględniana w ewaluacji zewnętrznej, ale zwykle niewłaściwie rozumiana – dość często zbyt mocno kontrolowana i sterowana przez nauczycieli
	Aktywność społeczna, polityczna, wolontariat	Rzadko uwzględniana w ewaluacji zewnętrznej, postrzegana jako coś niezależnego od szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, na sześć możliwych rodzajów aktywności uczniów jedynie dwa są w pełni reprezentowane w ewaluacji zewnętrznej i rozumiane w sposób zgodny z ideą, która za nimi stoi. Aktywność samorządu jest uwzględniana, ale zwykle rozumiana w zdecydowanie zbyt wąski sposób. Natomiast trzy inne rodzaje aktywności – zarówno w trakcie lekcji, jak i poza nią – wymykają się systemowi ewaluacji.

Być może płynie stąd wniosek, że wymaganie to należałoby rozdzielić na dwie części. W pierwszej części oceniać poziom aktywizacji poznawczej w trakcie lekcji i zajęć pozalekcyjnych, pamiętając wszakże o tym, aby przez aktywność rozumieć nie głośność czy intensywność pracy uczniów, a ich poziom świadomego przetwarzania treści. Oddzielnie warto natomiast oceniać aktywność społeczną i kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego. Taki rozdział aktywności na dwa obszary pozwoli uchwycić całą złożoność zachowań wynikających ze świadomego i proaktywnego działania uczniów.

PODSUMOWANIE

Wyniki ewaluacji zewnętrznej wskazują, że szkoły otrzymują wysokie oceny w odniesieniu do wymagania czwartego. Ponad 35% szkół otrzymało A, czyli ocenę najwyższą, a kolejne 53% ocenę B. Oznacza to, że jedynie w co dziesiątej szkole uczniowie nie są aktywni i nie uczestniczą oraz nie inicjują działań pozalekcyjnych. Żadna szkoła w wylosowanej próbie nie otrzymała oceny najniższej, co oznacza, że na podstawie reprezentatywnej próby możemy stwierdzić, że we wszystkich szkołach w Polsce uczniowie są aktywni i zaangażowani w treść lekcji¹⁵.

Z drugiej strony z wynikami tymi kontrastują przytoczone wcześniej dane na temat aktywności samorządów szkolnych. Prawdopodobnie wynika to ze wspomnianego wyżej sposobu, w jaki w ewaluacji zewnętrznej jest definiowana „aktywność” i jakie zachowania są uważane za świadczące o niej pozytywnie, a jakie negatywnie. W tym kontekście należy uznać, że konieczne jest dokonanie przeformułowania rozumienia kategorii aktywności i rozbudowania go w sposób opisany wcześniej w rekomendacjach.

Jednocześnie nie ulega wątpliwości, że wymaganie aktywności jest niezwykle ważne w rozwoju dzieci i młodzieży. Waga ta zasadza się na dwóch zbiorach przyczyn korespondujących z dwoma, opisanymi powyżej, rodzajami aktywności.

Po pierwsze, aktywność uczniów w trakcie lekcji podnosi efektywność dydaktyczną szkoły. Dobrze zaprojektowany proces uczenia się, stymulujący do aktywnego przetwarzania informacji, pozwala uczniom zapamiętać więcej wiedzy, a także konstruować mocniejsze połączenia między jej elementami. W rezultacie dzieci nie tylko poznają więcej faktów, ale będą także lepiej rozumiały, jak wiążą się one ze sobą. Taka wiedza pozwoli im zarówno sprawniej funkcjonować w pracy zawodowej, jak i pełniej uczestniczyć w kulturze i życiu społecznym.

Po drugie, aktywność uczniów mająca miejsce poza lekcjami uczy ich życiowej proaktywności i gotowości do kształtowania świata wokół siebie. Niezależnie od tego, czy przejawia się ona udziałem w olimpiadzie, członkostwem w zarządzie samorządu czy też aktywnością wolontariacką, każda taka aktywność powoduje wychodzenie ucznia poza zakres dotychczasowych doświadczeń, poszerzanie swojej strefy komfortu. Poznawanie nowych osób, a także podejmowanie nowych wyzwań uczą otwartości i innowacyjności, a więc dwóch kompetencji, które w świetle badań wydają się dla współczesnej Polski szczególnie ważne.

Tak więc rola aktywności jako wymagania wobec szkół powinna być podkreślana znacznie bardziej niż obecnie, a nacisk na jej rozwój powinien stanowić jeden z najważniejszych priorytetów dla polskiej edukacji.

¹⁵ M. Jewdokimow, *op. cit.*

BIBLIOGRAFIA

- Caine R.N., Caine G., *Making Connections: Teaching and the Human Brain*, Dale Seymour Publications, Palo Alto 1994.
- Innowacyjne zastosowania rozwiązań i narzędzi cyfrowych w kształceniu na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym*, red. Ł. Srokowski, Stowarzyszenie MWI, Tarnów 2013.
- Putnam R., Leonardi R., Nanetti R.Y., *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 14 maja 2013 r. poz. 560).
- Sztompka P., *Zaufanie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Tędziągolska M., Konieczny I., *Analiza wymagania „uczniowie są aktywni” na podstawie wybranych danych ewaluacji zewnętrznej [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Źródła elektroniczne

- How Frequent Is My Type*, <http://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/my-mbti-results/how-frequent-is-my-type.asp> (data dostępu: 28.08.2014).
- Jewdokimow M., *Uczniowie są aktywni? Analiza wymagania*, http://www.npseo.pl/data/various/files/tom4_roz6.pdf (data dostępu: 2.09.2014).
- Napiontek O., *Samorząd uczniowski w praktyce. Co wiemy na podstawie badań?*, <http://www.samorząduczniowski.org> (data dostępu: 1.09.2014).
- Oakley B., *Learning to learn*, kurs MOOC, wykład 1.5: *Practice Makes Permanent*, <https://class.coursera.org/learning-001/lecture/27> (data dostępu: 28.08.2014).
- Wygnański J.J., Herbst J., *Działania na rzecz kapitału społecznego*, https://www.mir.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_rozwoju/SRK/Ekspertyzy_aktualizacja_SRK__1010/Documents/3kapital_spoleczny_ekspertyza_JJW_26012011.pdf (data dostępu: 1.09.2014).

JUSTYNA NOWOTNIAK

KULTURA WIZUALNA SZKOŁY JAKO ZWIERCIADŁO RESPEKTOWANIA NORM SPOŁECZNYCH W SZKOLE

Abstrakt:

Wyniki badań osadzonych w antropologii edukacji potwierdzają zasadność eksploracji badawczej szkolnej „codzienności kulturowej”, rozumianej jako system kulturowy, gdyż poszerzają często narzucone ramy tradycyjnych analiz pedagogicznych. Ugruntowują przekonanie o konieczności uwzględnienia zagadnienia kultury wizualnej szkoły w badaniu procesów produkcji, transmisji, akwizycji kultury w procesie edukacyjnym; roli szkoły w tworzeniu tożsamości oraz kwestii kulturowej reprodukcji i zmiany kulturowej obserwowanej współcześnie w procesach uczenia się i nauczania. Wiedza wizualna, współtworząca kulturę wizualną, stanowi ważny wymiar jednostkowej i społecznej tożsamości człowieka, także w aspekcie tworzenia i respektowania norm społecznych.

WSTĘP, CZYLI PRÓBA ZBUDOWANIA „OBRAZU CAŁOŚCI”

Intensywne próby poprawienia jakości edukacji na świecie są podejmowane w imię różnorodnych celów, reformatorzy wykorzystują różnorodne dane i teorie, uzasadniając potrzebę zmiany zarówno całych systemów, jak i pojedynczych instytucji oświatowych.

Wprowadzenie pięć lat temu nowego modelu nadzoru pedagogicznego w Polsce to przykład zmiany systemowej wiążącej się z przeformułowaniem kluczowych celów i zadań realizowanych przez krajowy system oświaty. Wymagania wobec szkół, określone przez państwo po raz pierwszy w 2009 roku, wyznaczały pożądaną stan w systemie oświaty, wskazując strategiczne i priorytetowe kierunki działań związane z wyzwaniami stojącymi przed współczesnymi społeczeństwami. Wymagania są też wykładnią idei zarządzania w sferze publicznej. Akcentują takie koncepcje i metody zarządzania jak: doskonalenie poprzez uczenie się organizacji („ucząca się szkoła”), partycypacja w zarządzaniu, praca zespołowa, zbudowanie i utrzymywanie relacji z otoczeniem. Są zatem czytelnym komunikatem dotyczącym stylu zarządzania, jakiego oczekuje się od dyrektora szkoły.

Ambitne tworzenie nowych standardów zarządzania rozwojem społecznym, z jakim mamy tu do czynienia na przykładzie systemu oświatowego, wymaga dookreślenia rozumienia podstawowych pojęć, takich jak na przykład edukacja, z wyraźnym akcentem położonym na potrzebę dokonania świadomego wyboru z szerokiego wachlarza możliwych ujęć i koncepcji teoretycznych.

Perspektywy teoretyczne, nie zawsze doceniane czy czytelne dla praktyków, mają też za zadanie tworzyć pedagogię. Nieugruntowane w teorii przekonania, często zupełnie nieprzystające do siebie, zwłaszcza w okresie transformacji systemowych w oświacie, zdecydowanie utrudniają zmianę społeczną. Proces ten jest dwukierunkowy. Potoczna wiedza na temat popularnych wśród praktyków teorii, intuicyjnie werbalizowana przez nich podczas debat społecznych, obniża możliwość zrozumienia ich motywacji i uzasadnień często wartościowych rozwiązań stosowanych w praktyce pedagogicznej. Nie chodzi oczywiście o kolejne utyskiwanie na wszystko i wszystkich, a zwłaszcza profesję pedagogów, od których wymaga się coraz więcej. Słowa te są raczej punktem wyjścia do zasygnalizowania potrzeby namysłu nad własnym profesjonalizmem zawodowym, ujawniającym się także w umiejętności zaprezentowania własnego stanowiska w kwestii tak fundamentalnej, jak sposób rozumienia terminu „edukacja”.

Dla przeciwwagi dodam, że sama pedagogika wciąż bywa obarczona jaskrawą ateoretycznością oraz nieświadomością własnych założeń i równie mocno potrzebuje powrotu do źródeł filozoficznych, socjologicznych i psychologicznych, by zrekonstruować swoje podstawy.

Powracając jednak do zasadniczego nurtu rozważań nad zagadnieniami kluczowymi dla pedagogiki i pedagogii, chciałabym zwrócić uwagę na wyjątkowo spójne i wyczerpujące, także w kontekście podjętego w artykule tematu, ujęcie edukacji, jakie zaproponował Zbigniew Kwieciński w artykule o znamienym tytule: *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*. Autor podkreśla, że:

Edukacja to ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego JA poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych [...] to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym i jego własna aktywność w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości. [...] To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości¹.

Jednym z podstawowych komponentów edukacji jest proces uczenia się. Najogólniej rzecz ujmując, wywołuje on mniej lub bardziej trwałe zmiany w organizacji wiedzy człowieka, polegające najczęściej na włączaniu nowych informacji do nabytych wcześniej struktur poznawczych i w rezultacie ich reorganizacji. O trwałości zmiany w wiedzy możemy się przekonać, analizując sposób działania jednostki, jego adekwatność do sytuacji, umiejętność rozpoznania warunków efektywności działań i odpowiedniości środków prowadzących do osiągnięcia zamierzonego celu. Kwestią niezmiernie wagi, akcentowaną w ramach podjętego w artykule tematu, jest zgodność tych działań z normami społecznymi.

¹ Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 89.

Rola systemu szkolnego jako podstawowego podsystemu społecznego polega również na zapewnieniu ciągłości więzi społecznej. Jest to jedno z priorytetowych zadań postawionych przez edukacją w Polsce, stanowiących przeciwwagę dla rozpadu wyobrażeń zbiorowych² doświadczanego pod naporem jednostronnie afirmowanej potrzeby indywidualizacji każdego przejawu aktywności współczesnego człowieka.

Pytanie o to, jakiego typu edukacji obywatelskiej potrzebujemy jako społeczeństwo, elektryzuje nie tylko pedagogów. Zróżnicowane gremia podejmujące debatę nad tym problemem wydają się zgodne co do tego, że edukacja musi przygotowywać ludzi do działania w instytucjach, a nie tylko we wspólnotach. To niezwykle ważne zadanie wymaga dbałości o tworzenie u uczniów poczucia ładu społecznego w szkole, pierwszej instytucji, która kształtuje i wyznacza standardy ich społecznego funkcjonowania. Spełnienie wymagania „respektowane są normy społeczne” powinno być poddane w tym kontekście wielostronnej analizie, jako zagadnienie ogromnej wagi, ale też szczególnej trudności.

Pierwsza z nich jest związana z faktem, że przekaz reguł społecznych młodemu pokoleniu nie ogranicza się do środowiska szkolnego. Główny ciężar spoczywa w tym względzie na rodzinie, przynajmniej w teorii, bo jak wskazują badania naukowe, rozluźnienie więzi rodzinnych, korespondujące z rosnącą koncentracją dorosłych członków rodziny na sprawach pozarodzinnych, osłabia możliwości skutecznego wychowania moralnego dzieci w pierwotnym środowisku wychowawczym.

Kolejna trudność, obrazująca jednocześnie współzależność i potrzebę koordynacji wymagań państwa wobec szkół, to jakość współpracy szkoły z rodzicami. Do listy potencjalnych utrudnień należy dodać rosnący obszar znaczących oddziaływań pozarodzinnych, obejmujących masowe formy rozrywki, wpływ mediów itd.

Na tle tych przemian cywilizacyjnych jest ulokowana zmieniająca się współcześnie formuła funkcjonowania szkoły. Instytucji, która musi dziś zaspokajać potrzeby wielu podmiotów o dużym stopniu zróżnicowania, realizując cele kształcenia dopasowane do zmieniających się kontekstów, tendencji i wyzwań, takich jak społeczeństwo wiedzy, nie tracąc przy tym kontaktu z każdym członkiem społeczności szkolnej.

Ekspozowana w nadzorze pedagogicznym umiejętność przyglądania się własnemu działaniu, czyli kształtowanie nawyku ewaluacji, daje możliwość podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzania rezultatów działań podjętych za sprawą tych decyzji. Zadanie to wymaga jednak uwzględnienia faktu istnienia procesu socjalizacji.

Socjalizacja według Antoniny Kłoskowskiej to pojęcie szersze od wychowania, bo obejmuje, „oprócz zamierzonych wpływów wyspecjalizowanych instytucji, grup i osób, działania niezamierzone, oddziaływania urządzeń i instytucji pozornie nie mających związku z procesem kształtowania jednostki, działania społeczne, jak również wpływ materialnego aparatu kultury”³.

² M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 15.

³ A. Kłoskowska, *Z historii i socjologii kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1969, s. 325.

Socjalizację jako wchodzenie w kulturę opisują też między innymi Florian Znaniecki i Stefan Baley. W tradycji nauk społecznych istnieje wiele dowodów na to, że kultura i struktura społeczna pozostają we wzajemnych dialektycznych zależnościach.

Powyższe uwagi uzmysławiają potrzebę rozpoznania złożoności usytuowania edukacji w kulturze oraz możliwości eksploracji badawczej edukacji jako systemu kulturowego, także w ramach badań ewaluacyjnych konkretnych wymagań określonych przez państwo wobec szkół⁴.

Proponuję zatem pogłębioną analizę wymagania „respektowane są normy społeczne” poprzez odwołanie się do bardzo płodnej teoretycznie i praktycznie kategorii: kultura wizualna szkoły.

KULTURA WIZUALNA JAKO ZWIERCIADŁO NORM SPOŁECZNYCH

Obrazy z coraz większą siłą stają się komponentami narracji współczesnego człowieka, język ikoniczny stanowi istotny element globalnej komunikacji, o czym przekonuje zwrot piktorialny (*pictorial turn*), nazwany też zwrotem ikonicznym w kulturze⁵. O obrazach myśli się w kategoriach zarówno narzędzi, jak i treści ludzkiego myślenia. Poczucie „nadmiaru widzialnego”⁶ równoważą różnego rodzaju ikonofobie.

Wizualność staje się także totalnym doświadczeniem współczesnego dziecka i nastolatka, wzmacnianym przez co najmniej dwie potężne siły działające na tę grupę wiekową. Pierwsza to innowacje techniczne sprzyjające tworzeniu, utrwalaniu i rozpowszechnianiu obrazów, będące też współczesnym markerem statusu społecznego. Druga to rosnący konsumpcjonizm potęgujący i uświęcający chęć posiadania.

Wpływ kultury wizualnej na szeroko pojęte procesy kształcenia i wychowania jest więc faktem. Coraz częściej w różnych obszarach formalnej i nieformalnej edukacji eksponuje się pojęcie edukacji wizualnej wraz z argumentami przemawiającymi za jej krytycznym i twórczym potencjałem, na przykład w postaci perswazyjności przedstawienia wizualnego. Żaden aktywny dziś zawodowo nauczyciel nie wątpi w to, że potrzeba wizualizowania świata przez ucznia stanowi poważne wyzwanie dla systemów oświaty na świecie.

W 2012 roku minęło 40 lat od wydania *Sposobów widzenia* Johna Bergera. Od tego momentu widzenie nie jest już takie samo – co trafnie zapowiedział autor.

Przełom wizualny w naukach społecznych jest dziś poddawany intensywnemu naukowemu rozpoznaniu. Badania nad kulturą wizualną, postrzegane jako subdyscypli-

⁴ P. McLaren, *Edukacja jako system kulturowy* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 4, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.

⁵ W.J.T. Mitchell, *Zwrot piktorialny*, „Kultura Popularna” 2009, nr 1.

⁶ E. Pontremoli, *Nadmiar widzialnego. Fenomenologiczna interpretacja fotogeniczności*, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2006.

na w obrębie studiów kulturowych, medioznawstwa oraz historii sztuki i estetyki, datują się od połowy lat dziewięćdziesiątych. Ogromne wzbogacenie zjawisk społecznych poprzez nasycenie ich wrażeniami wizualnymi – określane mianem dominacji kultury wizualnej – zapowiadano od wczesnych lat osiemdziesiątych⁷.

Różnorodność tematów badań na temat wizualności w naukach społecznych wiąże się z odmiennym rozumieniem tego, czym jest wizualność, obraz. Tytułowa „kultura wizualna” jako termin również ma wiele znaczeń. Wystarczy wspomnieć interdyscyplinarny projekt Kwestionariusz Kultury Wizualnej, którego rezultaty Marek Frąckowiak i Łukasz Rogowski opublikowali w 2009 roku na łamach czasopisma „Kultura i Społeczeństwo” w artykule *Badania nad wizualnością w perspektywie multidyscyplinarnej. Kwestionariusz Kultury Wizualnej*. Inspirację dla twórców polskiego projektu stanowił Visual Culture Questionnaire, opublikowany w 1996 roku przez czasopismo „October”.

Próby uspoijnienia definicji kultury wizualnej polegają w literaturze na wyodrębnieniu powtarzających się elementów składowych; to szerokie pojęcie jest najczęściej definiowane przez cztery kategorie zjawisk.

Po pierwsze, ikonosferę, czyli różnego typu obrazy, jakie napotykamy w naszym otoczeniu, od dzieł malarskich w muzeach do reklamowych billboardów na ulicach. Po drugie, socjosferę, czyli obserwowalną powierzchnię życia społecznego, wszystko, co widzialne, a związane z działaniami ludzi: ich wizerunek czy wytworzone przez nich cywilizacyjne otoczenie. Pierwsza obejmuje obrazy celowo wykonane przez jakiegoś twórcę w pewnym medium, z intencją przekazania jakiegoś komunikatu, przesłania, podkreślenia jakiegoś znaczenia, wywołania wrażenia estetycznego, wywarcia wpływu na decyzje konsumpcyjne czy wybory polityczne itp. Druga kategoria to cała dostępna wzrokowo warstwa życia społecznego: wygląd ludzi, przedmiotów, obiektów, który jest treścią wrażenia wzrokowego i który dopiero może się stać intencjonalnym obrazem (np. poprzez utrwalenie na fotografii). Trzecim składnikiem kultury wizualnej są reżimy obrazowania: reguły, wzory, style tworzenia obrazów, kształtowania wizerunku czy designu wytwarzanych przedmiotów. Wreszcie czwartym składnikiem są reżimy patrzenia, czyli reguły pozwalające na przyglądanie się lub zabraniające przyglądania się pewnym osobom czy przedmiotom, utrwalania ich wizerunków⁸.

Z perspektywy podjętego w artykule problemu należy podkreślić, że przejawy kultury wizualnej są fenomenami społecznymi, a ich naukowa eksploracja może dostarczyć wniosków na temat podstawowych cech i prawidłowości życia społecznego, którego struktury znajdują, mniej lub bardziej bezpośrednio, odzwierciedlenie w kulturze wizualnej. Zjawisko rozpowszechnienia obrazów jako form komunikacji międzyludzkiej jest także rozumiane jako forma reprezentacji symbolicznej.

⁷ K. Olechnicki, *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.

⁸ P. Sztompka, *Wyobrażenia wizualna i socjologia* [w:] *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 13–14.

Kulturę wizualną szkoły rozumiem zatem jako spłot procesów komunikacji wizualnej oraz wszechstronnych interakcji, jakie stają się udziałem członków danej społeczności wtedy, gdy wytwarzają artefakty wizualne, gdy nimi manipulują, gdy je interpretują. Kultura wizualna jest więc konstrukcją społeczną, studia wizualne zaś odkrywaniem systemu, który za ową konstrukcją stoi⁹.

Powołanie do życia kategorii „kultura wizualna szkoły” jest szansą na zadanie pytań o instytucjonalny kontekst funkcjonowania obrazów w kulturze; o to, jak szkoła tworzy „ramy” dla obrazów, wpływa na ich tożsamość i kształtuje praktyki odbiorcze. Celem jest zbadanie edukacji za pośrednictwem przemian sceny widzenia (patrzenia i bycia oglądanym), z uwzględnieniem zarówno „społecznej konstrukcji pola wizualnego”, jak i „wizualnej konstrukcji pola społecznego”¹⁰. Chodzi także o wychwycenie dynamiki działania obrazów jako narzędzia wpływu, dyskursu wizualnego, instrumentu ideologii czy środka oporu w szkole. Potrzebne są rzetelne deskrypcje kultury wizualnej, wykonane zgodnie z kanonem metodologii wizualnej, ujawniające kontrasty kulturowe w polskiej szkole, także te związane z kształtowaniem więzi społecznej. W obrębie polskich szkół istnieją wizualne subkultury. Dotyczą one także społecznych światów pokoi nauczycielskich¹¹.

O kulturze wizualnej można mówić językiem różnych dyskursów, w jej badaniu jest potrzebna „multimetodologiczna” biegłość. Podstawowy zbiór metod badawczych obejmuje głównie metodologię wizualną¹². Krytyczna metodologia wizualna wspomaga uchwycenie zjawisk, które domagają się nowego języka opisu będącego w stanie uchwycić logikę funkcjonowania środowiska kulturowego polskiej szkoły.

WIZUALNY WYMIAR WYMAGANIA: „RESPEKTOWANE SĄ NORMY SPOŁECZNE”

Powyższe wymaganie jest związane głównie z wychowawczą rolą szkoły, choć trudno wyobrazić sobie, że proces uczenia i wychowania uczniów można w którymś momencie jednoznacznie rozdzielić. Świadomy swojej postawotwórczej roli nauczyciel zdaje sobie nieustannie sprawę z wychowawczej funkcji sposobu, w jaki organizuje

⁹ J. Nowotniak, *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 64.

¹⁰ W.J.T. Mitchell, *Pokazując widzenie. Krytyka kultury wizualnej*, tłum. M. Bryl, „Artium Quaestiones” 2006, t. 17.

¹¹ J. Nowotniak, *Społeczne światy pokoi nauczycielskich*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011, nr 3.

¹² M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009; G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, tłum. E. Klekot, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; S. Pink, *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienia w badaniach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

proces dydaktyczny, choćby w kwestii oceniania uczniów. Tylko w takim przypadku o wymaganiu „respektowane są normy społeczne” będzie można mówić jako o istotnym efekcie pracy pedagogicznej nauczycieli. Postawy uczniów buduje się głównie przez działania polegające na doświadczaniu znaczenia wierności określonym wartościom. Te zaś przy tej okazji mogą być werbalizowane i poddawane namysłowi. Jest to jeden z kierunków kształtowania norm społecznych tworzących czytelne dla wszystkich jego uczestników reguły życia szkolnego. Strategicznym i priorytetowym zadaniem, które stoi przed wychowawcą, jest zatem kształtowanie kompetencji moralnych u podopiecznych.

Przekaz norm społecznych młodemu pokoleniu wiąże się z wieloma złożonymi zagadnieniami, takimi jak: wartości, wzorce osobowe, stanowienie i respektowanie prawa, złożone mechanizmy osiągania celów w imię określonych wartości, wchodzenie w role społeczne, kształcenie wrażliwości etycznej itd.

Etyczne podejście do świata i roli, jaką pełni w nim człowiek, jest właściwym punktem wyjścia do stanowienia jakichkolwiek norm. To etyka sprawia, że ludzie zaczynają się zastanawiać nad tym, co robią, a nauczyciele zadawać pytania o właściwe dziś postawy wobec świata. Refleksja etyczna pozwala też uświadomić sobie, że żadne stanowisko w dyskusji na temat sensu edukacji nie jest wolne od wpływu wartości wyznawanych przez jej uczestników.

Zaprezentowany powyżej pobieżny przegląd zasadniczych kwestii związanych z realizacją wskazanego wymagania przekonuje o złożoności zagadnienia.

Lektura charakterystyki wymagania kieruje naszą uwagę na kilka trudnych do realizacji aspektów, zawartych zarówno na poziomie D, jak i B.

Odniesienie się do poczucia bezpieczeństwa uczniów, a więc obowiązku szkoły wobec ucznia i jednocześnie obowiązku ucznia wobec szkoły, jest jednym z priorytetów, wokół którego powinna się skupić aktywność szkolnej społeczności. Jej filarem jest wzajemny szacunek i zaufanie.

Zrozumiałą ambicją wszystkich szkół jest zapewnienie uczniom bezpieczeństwa, ale w wielu przypadkach konsekwencje tych działań mogą wykraczać poza założone cele. Przyzwyczajanie młodzieży do ostentacyjnej obecności środków porządku i kontroli (np. pracowników agencji ochrony spacerujących po szkolnych korytarzach) niekoniecznie musi służyć wielostronnemu rozwojowi ucznia. Nadmiernie okratowana szkolna przestrzeń może jedynie pozostać wyidealizowanym wyobrażeniem bezpiecznego schronienia, podkreślającym niebezpieczeństwa po nieprzyjemnej stronie krat i potrzebę izolowania się od przysłowiowych obcych. To właśnie sens o przestrzeni społecznej, którą można skutecznie dzielić, zawłaszczając, uprawomocnia obecność kamer na szkolnych korytarzach.

Pierre Bourdieu uważa, że każde działanie pedagogiczne stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucanie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej¹³.

¹³ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 61.

Monitoring koresponduje z ideą społeczeństwa podglądactwa nazywanego nowe nawyki dyskretnym podpatrywaniem tego, jak żyją inni. Patrzymy wciąż więcej, uwodzeni bogactwem impresji wizualnych, ustanawiając nowe normy społeczne, których respektowanie przestaje podlegać dyskusji. Orwellowska wizja Wielkiego Brata stała się faktem, a przez to autentycznym dowodem dominacji kultury wizualnej w społecznej przestrzeni. Przestrzeń społeczna to przestrzeń społecznie wytworzona, o jej kształcie decydują czynniki kulturowe. „Wypełniają” ją specyficzne rodzaje ludzkich działań. Społeczny charakter przestrzeni można zatem analizować w wielu wymiarach, poczynając od mechanizmu wytwarzania przestrzeni, sposobu jej użytkowania, percepcji oraz waloryzacji. Osadzone w niej przedstawienia wizualne pełnią funkcję informacyjną bądź są sposobem wyrażania potrzeb, emocji czy uczuć. Mogą być odbierane jako przejaw międzyludzkiej komunikacji niewerbalnej.

Nie można zobaczyć barier komunikacyjnych, ale można dotknąć gałki w drzwiach pokoju nauczycielskiego od strony szkolnego korytarza, która ustępuje dopiero po wklepaniu szyfru odblokowującego wejście do świata nauczycieli.

Jeżeli stan taki odczytany jest jako egzemplifikacja niesymetryczności relacji nauczyciel – uczeń, to może powodować stereotypizację postaw społecznych i w rezultacie obniżać kompetencje społeczne uczniów oraz ich poczucie sprawstwa.

W analizowanym wymaganiu silnie akcentowana jest autorefleksja wychowawców i wynikające z niej działanie. Nauczyciel wychowuje własnym przykładem, niestety również wtedy, kiedy nie jest tego świadomy, a zatem kiedy patrzy, ale nie widzi efektów własnych działań.

Spełnienie oczekiwań zawartych w tym wymaganiu wskazuje, że skuteczny proces wychowania polega także na kształtowaniu właściwych postaw u pedagogów. Zachęcenie nauczycieli do badań w działaniu, skutecznie profesjonalizujących praktykę zawodową, mogłoby stanowić element tego procesu, tym bardziej że na poziomie B istnieje mocno zaakcentowany wymóg konstruowania narzędzi samoobserwacji szkoły.

Szkoła powinna nie tylko prowadzić działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń i wzmacnianie właściwych zachowań, ale również analizować własne działania w tym zakresie, oceniać ich skuteczność oraz je modyfikować. Dokładny zapis brzmi: „W szkole lub placówce, wspólnie z uczniami i rodzicami, analizuje się podejmowane działania wychowawcze, w tym mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań. Ocenia się ich skuteczność oraz, w razie potrzeb, modyfikuje”.

Spełnienie wymogu na poziomie B polega na uwzględnianiu inicjatyw uczniów w modyfikacji wspomnianych działań, co jest odzwierciedleniem upodmiotowienia ucznia i demokratyzacji procesu edukacji, a szerzej – nauką aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Platformą do tej aktywności jest samorząd uczniowski. Uczniowie współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego. Zasady postępowania i współżycia w szkole lub placówce są uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły i rodziców.

Szkoła realizująca wymagania, co podkreśla ustawodawca, staje przed potrzebą wypracowania narzędzi samoobserwacji. Sposoby gospodarowania przestrzenią, wydzielania terytoriów (jak w omawianym powyżej przykładzie pokoju nauczycielskiego) stają się odzwierciedleniem pewnego porządku symbolicznego. Wyzwanie polegające na stworzeniu narzędzi do monitorowania procesu tworzenia reguł życia szkolnego musi obejmować potrzebę analizy kulturowego wymiaru rzeczywistości szkolnej, w tym kultury symbolicznej mającej swoje czytelne wizualne przejawy. Przestrzeń szkoły można oczywiście waloryzować tylko według ilości i jakości bazy lokalowej, urządzeń dydaktycznych, sposobu ich wykorzystania. Można też, podejmując znacznie trudniejsze zadanie, poszukiwać, zakodowanej w składowych materiałach kultury szkoły, wiedzy o ładzie edukacyjnym, społecznym w danej szkole.

Organizacja przestrzeni szkoły jest głównie zorientowana wokół możliwości wykonania zadania (zaplanowanego w programie kształcenia) stanowiącego centralny punkt kręgów spacji w instytucji edukacyjnej. Społeczność szkolna, zorganizowana w klasy przypisane do określonego terytorium (własnej sali lekcyjnej), stanowi względnie zamknięty system interakcji¹⁴.

Każda przestrzeń, co pokazuje przykład szkolnego korytarza, może coś znaczyć, chociaż nie każda ma z góry zakodowane znaczenie. Szkolne korytarze zdają się zakodowaną historią szkoły, pamięcią kolejnych pokoleń, na przykład w postaci tabeau ze zdjęciami absolwentów, tablic z podobiznami olimpijczyków, informujących o społecznym statusie uczniów i definicji szkolnego sukcesu.

Niektóre fragmenty rzeczywistości szkolnej ulegają silnej konwencjonalizacji, tzn. jednostka przedstawia je w określony sposób lub wybiera pewne gotowe formy reprezentacji ikonicznej, które odpowiadają utrwalonym wyobrażeniom społecznym i kulturowym. Doświadczenie wizualne jest w dużym stopniu kolonizowane przez istniejące teksty kultury. „Semiotyczna nadorganizacja” przestrzeni wypełnionej sentencjami, mottami z lektur nie uczyni tego, co dzieje się w szkole, bardziej znaczącym. Znaczące relacje między ludźmi wymagają pracy nad czytelnością kodów, w jakich porozumiewają się przedstawiciele różnych pokoleń. Ikoniczny język nastolatków jest często trudnym wyzwaniem dla nauczycieli.

Istotną kwestią jest też proporcja norm określanych jako pozytywne w stosunku do negatywnych, zawierających głównie zakazy, wskazujących, jak nie powinniśmy postępować.

Dyskusja o normach społecznych w kontekście „wzajemnego szacunku i zaufania” to jeden ze sposobów zapewniających realizację wymagania, skutkujący budowaniem wartościowych relacji z wychowankami. Ważna jest zatem umiejętność poruszania kwestii istotnych, choć czasami drażliwych; trud włożony w eksplorację kultury wizualnej może nieoczekiwanie przynieść odpowiedzi na pytania, które do tej pory obawiano się zadać:

¹⁴ J. Nowotniak, *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Wydawnictwo Print Group, Szczecin 2006.

- Czy monitorowany budynek szkoły może być postrzegany przez uczniów jako aparat nadzoru?
- Czy przyjęte normy społeczne, odzwierciedlone w sposobie gospodarowania przestrzenią szkoły, sprawiają, że większość interakcji społecznych w procesie kształcenia nabiera cech formalnych?
- Czy bardziej spersonalizowana przestrzeń szkoły jest w stanie pogłębić poczucie bezpieczeństwa ucznia w szkole?
- Czy celownik narysowany na murach szkoły z dopiskiem „Bin Ladenie tutaj”¹⁵ jest personifikacją stresora czy instytucjonalizującym się operatorem wspólnoty?

Współdział ucznia w badaniu kultury wizualnej szkoły, zmierzającej do określania optymalnych parametrów podnoszenia jakości pracy szkoły, pozwala na uwzględnienie kategorii takiej jak klimat szkoły, bardzo mocno wyeksponowanej w wymaganiu „respektowane są normy społeczne”.

Reasumując, wypada podkreślić, że fundamentem wartościowych inicjatyw i działań edukacyjnych są normy społeczne, ale także świadomość ich jakościowego zróżnicowania.

Normy społeczne różnią się poziomem społecznej ważności, wychodząc od prawa skodyfikowanego i zapisanego, z określonymi sankcjami, poprzez moralnie usankcjonowane obyczaje regulujące istotne relacje międzyludzkie, aż po zwyczaje, czyli drobiazgowo regulacje codziennych zachowań. Obok norm formalnych funkcjonują nieformalne. Powstają wewnątrz grupy, a ich źródłem są interakcje zachodzące między jej członkami. Normy nieformalne są często wynikiem dyskusji, sporów i kompromisów, ich nieposzanowanie może spowodować sankcje w rodzaju wykluczenia i izolacji społecznej. Warto pamiętać, że normy wywierają wpływ na zachowanie się ucznia nawet wtedy, kiedy opuszcza on grupę, w której daną normę sobie przyswoił lub brał udział w jej ustanowieniu.

Badanie kultury wizualnej szkoły i angażowanie do tego celu podmiotów ją kształtujących jest przykładem edukacyjnych badań zorientowanych na *praxis*, swoistych badań w działaniu¹⁶, których dążeniem jest rozwijanie świadomości krytycznej kadry pedagogicznej. Tego rodzaju świadomość w próbie zmierzenia się z zagadnieniem respektowania norm społecznych wydaje się niezbędną. To złożone wymaganie odnosi się już nie tylko do wiedzy o normach zachowań, ale również do ich internalizacji, poczucia sprawstwa ucznia w szkole, w obszarze możliwości jego wpływu na podejmowane działania wychowawcze, a także do zdolności szkół do autoanalizy. Pytanie o spełnianie tego wymagania przez szkoły jest wieloskładnikowe.

Bez względu na to, jak długi będzie proces poszukiwania odpowiedzi na nie, już teraz, korzystając z pewnej wizualnej metafory, można powiedzieć, że szkoły są jak lustra odbijające prawdziwy wizerunek społeczeństwa. Pokazują, jakie wartości cie-

¹⁵ Zdjęcie szkolnej ściany wykonane przez ucznia, obrazujące wielką tarczę strzelniczą z dopiskiem „Bin Ladenie tutaj”. *Ibidem*, s. 17.

¹⁶ H. Červinková, B. Gołębiak, *Wstęp* [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B. Gołębiak, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

szą się społeczną aprobatą, a jakie zostają zignorowane¹⁷. Dbłość o „przejrzystość” norm społecznych z całą pewnością służy stabilności systemów oświatowych.

UWAGI KOŃCOWE

Wymagania państwa wobec szkół pełnią podwójną funkcję. Jednocześnie są ramą dla prowadzenia polityki oświatowej i drogowskazem obwieszczającym kierunek działania dla pojedynczych szkół. Wymaganie „respektowane są normy społeczne” należy do grupy wymagań bardzo złożonych i obfitujących w kryteria. Próba zmierzenia się z jego diagnozą wymaga bogatej wiedzy z zakresu nauk społecznych, pozwalającej odsłonić także niejawną wymiar życia społecznego, za którym ukryte są znaczenia. Ich zrozumienie wymaga niejednokrotnie zaawansowanych studiów hermeneutycznych.

Nasylenie rzeczywistości przedstawieniami i obrazami wizualnymi sprawia, iż często niestety ulegamy tylko złudzeniu, że znaczenia stały się bezpośrednio namacalne, a normy społeczne zbudowane na ich fundamencie, także te organizujące życie szkolnych społeczności, są obserwowalne i czytelne.

Diagnozowanie kultury wizualnej z perspektywy norm społecznych, w ramach ewaluacji wewnętrznej, może stać się ważną i pożyteczną umiejętnością, kształtującą wyobraźnię krytyczną zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Zapewnia wyjście poza model „inspekcji i oceny”, niwelując przewagę czynności polegających na badaniu zgodności działania szkoły z przepisami prawa na rzecz refleksji nad jakością efektów kształcenia. Co więcej, w dalszej perspektywie uwzględnienie zagadnienia wizualnej kultury szkoły w badaniu procesów kształcenia może poszerzyć kontekst zawodowych refleksji pedagogów o kwestie transmisji, reprodukcji i zmiany kulturowej.

Nauczyciel pełniący funkcję pośrednika, tłumacza, a także twórcy kultury wizualnej, zaangażowany zwłaszcza w ewaluację wewnętrzną, zyskuje szansę przewartościowania zgodności symbolicznego uniwersum społeczności szkolnej z oficjalnym modelem kultury symbolicznej odzwierciedlającym się w sposobie organizacji procesu wychowania i nauczania w jego szkole. Wiedza ta wydaje się jednym z warunków osiągnięcia zamierzonych celów kształcenia, także w aspekcie kształtowania i przestrzegania norm społecznych. Uwrażliwia ona również pedagogów na realne współcześnie niebezpieczeństwo włączania nastolatka w ubogą symbolikę kultury masowej, co może mu utrudnić pomyślną partycypację społeczną.

Solidnie przeprowadzona ewaluacja kultury wizualnej szkoły w aspekcie respektowania norm społecznych uwidacznia, w dosłownym tego słowa znaczeniu, mechanizmy powoływania reguł społecznych, ale także swoistą szkolną obyczajowość. Zdjęcie tego woalu może mieć moc demokratyzującą szkolną rzeczywistość,

¹⁷ W. Ayers, *Teaching Toward Freedom. Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom*, Beacon Press, Boston 2004, s. 8–9.

prowokującą dialog, pokazującą wielorakie konteksty społecznego funkcjonowania społeczności szkolnej. Kolejny krok, po dostrzeżeniu szansy na zmianę, to proces wyzwalań się z różnych form władztwa, inicjujący zdobywanie autonomii i wspierający rozwój uczącej się społeczności.

To ambitne zadanie wymaga reanimacji zagubionego w ciągu ostatnich lat potencjału społecznego kadry edukacyjnej, który udało się uruchomić w połowie lat dziewięćdziesiątych, a który nieoczekiwanie osłabł w chaosie pozornych transformacji społecznych i gospodarczych.

BIBLIOGRAFIA

- Ayers W., *Teaching Toward Freedom. Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom*, Beacon Press, Boston 2004.
- Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Berger J., *Sposoby widzenia*, tłum. M. Bryl, Fundacja Aletheia, Warszawa 2008.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Červinková H., Gołębiak B., *Wstęp [w:] Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B. Gołębiak, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Frąckowiak M., Rogowski Ł., *W poszukiwaniu polskiej socjologii wizualnej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2009, nr 1.
- Kłoskowska A., *Z historii i socjologii kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1969.
- Kwieciński Z., *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*, „Edukacja” 1991, nr 1.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- McLaren P., *Edukacja jako system kulturowy [w:] Nieobecne dyskursy*, cz. 4, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
- Mitchell W.J.T., *Pokazując widzenie. Krytyka kultury wizualnej*, tłum. M. Bryl, „Artium Quaestiones” 2006, t. 17.
- Mitchell W.J.T., *Zwrot piktorialny*, „Kultura Popularna” 2009, nr 1.
- Nowotniak J., *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Wydawnictwo Print Group, Szczecin 2006.
- Nowotniak J., *Społeczne światy pokoi nauczycielskich*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011, nr 3.
- Nowotniak J., *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Olechnicki K., *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.

- Pink S., *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienia w badaniach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Pontremoli E., *Nadmiar widzialnego. Fenomenologiczna interpretacja fotogeniczności*, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2006.
- Rose G., *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, tłum. E. Klekot, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Sztompka P., *Wyobrażenia wizualna i socjologia* [w:] *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.

PREWENCJA I PROFILAKTYKA SPOŁECZNA A WYCHOWANIE

Abstrakt:

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu prewencji i profilaktyki społecznej w oświacie. Autor rozważa je w kontekście różnych rodzajów zagrożeń, na jakie narażone są dzieci i młodzież we współczesnym społeczeństwie. Proponuje oparcie pracy prewencyjnej i profilaktycznej w szkole na dobrym wychowaniu i przedstawia propozycje zmian, jakie potrzebne są, by wychowanie szkolne w większym stopniu zabezpieczało dzieci i młodzież przed popadaniem w społeczne wykolejenie.

WSTĘP

Prewencja i profilaktyka społeczna zyskują coraz więcej uwagi, co jest spowodowane wzrostem poczucia zagrożenia szerokich kręgów społeczeństwa. Szczególny zaś niepokój wywołują przejawy szeroko rozumianego niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży. Poczucie to wywołuje żądania szybkich i radykalnych działań, podchwytywane przez niektóre siły polityczne, co owocuje różnymi projektami zwiększenia represyjności systemu karnego w naszym kraju, a także doraźnymi akcjami.

POJĘCIE PREWENCJI I PROFILAKTYKI SPOŁECZNEJ

Najczęściej prewencję i profilaktykę społeczną sprowadza się do roli czynnika odstraszającego od podejmowania działań ryzykownych, szkodliwych czy nieakceptowanych społecznie. Jednakże potoczna wiara w odstraszającą moc kary, nieobca także politykom zajmującym stanowiska ministerialne w kluczowych dla problemu resortach, od dawna podważana jest zarówno przez praktykę społeczną (zwiększenie represyjności systemu karnego nie prowadzi do zmniejszenia się ilości zachowań

zagrożonych karami), jak i przez wyniki badań w różnych dziedzinach (przykładem mogą służyć klasyczne badania nad uczeniem się pod wpływem nagród i kar, które doprowadziły do wniosku o mniejszej skuteczności kar związanej z ich mniejszą wartością informacyjną w porównaniu z nagrodami). W środowisku specjalistów zajmujących się prewencją i profilaktyką społeczną przyjmuje się bardziej rozwinięte ich rozumienie, w myśl którego pojęcia te obejmują różnorodne formy działania zmierzającego do wyeliminowania niepożądanych zachowań nie tylko za pomocą lęku przed karą.

Najczęściej wyróżnia się trzy poziomy działań prewencyjnych i profilaktycznych¹: prewencję i profilaktykę pierwotną, wtórną i tercjálną, które bywają też określane jako I, II, i III stopnia. Prewencja i profilaktyka I stopnia służy zapobieganiu wzrostowi i rozprzestrzenianiu się niepożądanych zachowań w społeczności za pomocą rozpoznania przyczyn tych zjawisk. W jej ramach prowadzona jest szeroka działalność informacyjna z wykorzystaniem środków masowego przekazu, ukierunkowana na rozległe kręgi społeczne. Dostarczane są środki ochrony przed zagrożeniem, a także propaguje się zachowania alternatywne w stosunku do niepożądanych. Prewencję i profilaktykę społeczną I stopnia można przyrównać do akcji szczepień przeciwko powszechnie występującym chorobom.

Prewencja i profilaktyka społeczna II stopnia jest ukierunkowana na ograniczanie rozprzestrzeniania się niepożądanych zachowań w tzw. grupach podwyższonego ryzyka, czyli wśród tych społeczności, w których zachowania te występują znacząco częściej. Charakteryzuje się dokładniejszym dopasowaniem oddziaływań do potrzeb adresatów, na przykład działalność informacyjna jest skierowana bezpośrednio do osób narażonych na konkretne zagrożenie. Repertuar środków obejmuje między innymi szkolenie profesjonalistów zajmujących się danym rodzajem zagrożenia oraz działania legislacyjne nakierowane na stworzenie formalnych bodźców do promowania zachowań pozytywnych. Działania te powinny zostać poprzedzone diagnozą.

Prewencja i profilaktyka społeczna III stopnia służy zapobieganiu nawrotom niepożądanych zachowań w grupach wysokiego ryzyka i polega na poddaniu jednostek, które uległy zagrożeniu, różnym formom oddziaływań przywracających je zdrowemu, normalnemu czy społecznie akceptowanemu trybowi funkcjonowania. W zakresie tego typu prewencji i profilaktyki mieszczą się też działania związane z tworzeniem materialnego i organizacyjnego zaplecza, szkoleniem profesjonalistów oraz informowaniem o dostępności odpowiednich form oddziaływania. Działania III stopnia również powinna poprzedzać diagnoza.

Przedstawione powyżej, ogólnie i w ogromnym skrócie, pojęcie prewencji i profilaktyki społecznej odnosi się do rozmaitych źródeł zagrożeń, na jakie we współczesnym społeczeństwie jest narażony człowiek, a zwłaszcza dzieci i młodzież. Śledząc informacje i wypowiedzi w środkach masowego przekazu, można jednak odnieść

¹ Por. np. J. Czapska, *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych – możliwości i granice* [w:] *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych*, red. J. Czapska, W. Krupiarz, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

wrażenie, że pewne rodzaje zagrożeń mają większe znaczenie, inne zaś umykają uwadze opinii publicznej. Niewątpliwie najłatwiej dostrzegalne są przypadki skrajne, w których doszło już do wielkiego nieszczęścia, takie jak utrata czy poważne zagrożenie życia lub zdrowia. Zbrodnie popełniane przez dzieci, narkomania, alkoholizm są zwykle wymieniane na pierwszym miejscu. Przy okazji kolejnej tragedii zwraca się coraz częściej uwagę na inne źródła zagrożeń, podając je jako przyczyny pośrednie, których nagromadzenie spowodowało tragedię. Niemniej jednak dalsza dyskusja prowadzi zwykle do ogólnikowych postulatów zmierzających do zlikwidowania tych źródeł, co nie owocuje zmianą sytuacji na lepsze. Słabością owych dyskusji i postulatów jest brak precyzyjnego określenia, co stanowi zagrożenie, a co nie.

RODZAJE ZAGROŻEŃ

Koncepcja zagrożenia może się opierać na różnych kryteriach. Najbardziej rozpowszechnione wydaje się kryterium prawne: źródłem zagrożenia jest każde zachowanie sprzeczne z obowiązującymi normami prawnymi. Równie powszechne jest kryterium oparte na pojęciu zdrowia: zagrożeniem jest to, co szkodzi zdrowiu fizycznemu i psychicznemu. Wreszcie – powszechne zastosowanie znajduje kryterium odwołujące się do zasad etycznych: zagrożeniem jest zachowanie niezgodne z danym systemem moralnym.

Decyzja, co jest źródłem zagrożenia, w przypadku każdego z tych kryteriów zależy w oczywisty sposób od definicji podstawowych dla nich pojęć prawa, zdrowia i moralności. Wynika z tego, iż coś, co w świetle jednej koncepcji stanowi zagrożenie, w myśl innej wcale zagrożeniem być nie musi. Kryterium zdrowia dostarcza tu wielu zabawnych wręcz przykładów: w latach sześćdziesiątych spożywanie masła stanowiło poważne zagrożenie dla zdrowia i należało zastąpić je margaryną, w latach dziewięćdziesiątych obowiązywał pogląd odwrotny.

Warto zauważyć, że kryteria te są zewnętrzne wobec człowieka i wymagają od niego podporządkowania się niezależnym od niego normom. Jest to źródłem częstych konfliktów wynikających z nieakceptowania przez jednostkę tychże kryteriów, co bywa wynikiem ich niedopasowania do potrzeb, przekonań czy charakterystyk jednostki. Zgodność kryteriów zagrożeń z indywidualnymi charakterystykami zmniejsza prawdopodobieństwo przejawiania przez człowieka zachowań ryzykownych.

Ponadto stosowanie wymienionych wyżej czy podobnych kryteriów prowadzi do fragmentaryzacji działań profilaktycznych i prewencyjnych. Efektem tego jest mnogość programów profilaktycznych i prewencyjnych ukierunkowanych na zapobieganie wybranemu zagrożeniu. Istnieją zatem liczne programy zapobiegania alkoholizmowi, narkomanii, przestępczości czy agresji. Skuteczność ich bywa ograniczona, co spowodowane jest nadmierną specjalizacją, gdyż źródła zagrożeń, co będę się starał wykazać w dalszej części artykułu, leżą głęboko, a to, jakiemu konkretnie zagroże-

niu dana osoba ulegnie, jest wynikiem „powierzchniowych” czynników, takich jak na przykład dostępność środków odurzających określonego rodzaju.

Warto zatem zastanowić się nad kryterium, które pozwoli na pewną choćby relatywizację koncepcji zagrożenia do charakterystyk jednostki. Użyteczne do tego celu wydaje się pojęcie rozwoju indywidualnego jako procesu autonomicznego². Rozwój rozumiany jest jako proces nieredukowalny do jakichkolwiek innych procesów (biologicznych, społecznych, kulturowych), podmiotowy, otwarty i wewnętrznie normatywny. Oznacza to, że przebieg rozwoju konkretnej osoby jest nieprzewidywalny w tym sensie, iż nie można określić finalnego stanu, jaki osoba ta osiągnie (otwartość). Podstawą rozwoju są bowiem wybory, jakich dokonuje ona w kolejnych momentach życia (podmiotowość). Oczywiście niektóre z nich mają dla rozwoju konsekwencje daleko idące (np. podjęcie decyzji o porzuceniu studiów), niemniej jednak nawet wybory na pozór błahe nie pozostają bez wpływu na ów stan finalny. Wprowadzają one bowiem zmiany w warunkach, w jakich rozwój przebiega, eliminując pewne opcje, a inne czyniąc bardziej prawdopodobnymi. Tym samym zmieniają się też potrzeby, jakie muszą być zaspokojone, aby rozwój tej osoby mógł toczyć się dalej, oraz kryteria tego, co dla jej rozwoju jest korzystne (wewnętrzna normatywność).

Opierając się na tak rozumianym pojęciu rozwoju, można określić, iż zagrożeniem dla osoby jest wszystko, co powoduje zahamowanie, zatrzymanie czy też zaburzenie jej indywidualnego rozwoju. Takie ujęcie zagrożenia pozwala uniknąć absolutyzacji źródeł zagrożeń. Nie oznacza to, że należy uznać, iż na przykład narkotyki nie są powszechnym źródłem zagrożenia. Dopuszcza natomiast możliwość, że dla pewnych osób (i miejmy nadzieję, że jest to grupa całkiem liczna) narkotyki nie stanowią zagrożenia, ponieważ drogi ich rozwoju (kolejne wybory dokonane w życiu) nie skłonią ich do narkotyzowania się.

Możliwe jest też do pomyślenia, że w indywidualnych przypadkach coś, co powszechnie uważane jest za poważne źródło zagrożenia, staje się czynnikiem stymulującym rozwój. Ma to miejsce wówczas, gdy osoba, znalazłszy się pod wpływem czynników zagrażających, potrafi wykorzystać je do stworzenia nowej wartości. Różne dziedziny sztuki dostarczają tu spektakularnych przykładów. Prawdopodobna jest też sytuacja odwrotna, gdy czynniki powszechnie uważane za sprzyjające rozwojowi w przypadku niektórych osób okazują się źródłem poważnych zagrożeń. Świat sportu pokazuje, że jego uprawianie nie zawsze wychodzi na zdrowie, czego dowodem są losy wielu sportowców.

Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, że zagrożeniem może być praktycznie wszystko. Niemniej jednak pewne źródła stanowią zagrożenia większe, to znacząco występują powszechniej i częściej też zdarzają się przypadki ulegania im. Poszukując skutecznych sposobów przeciwdziałania im, warto zastanowić się nad ich rodzajami.

² A. Niemczyński, *O autonomii rozwoju (Zarys problematyki)*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1994, nr 2 (1), s. 3–11.

Substancje uzależniające

Jak wspomniałem wyżej, do najczęściej wymienianych rodzajów zagrożeń należą różne substancje, których przyjmowanie prowadzi do uzależnienia. Istnieje bogata literatura omawiająca różne aspekty narkomanii, alkoholizmu i nikotynizmu. Obok poważnych, negatywnych konsekwencji, jakie uzależnienia te mają dla zdrowia uzależnionych, równie poważne, a często tragiczne następstwa zachodzą w ich psychicznym i społecznym funkcjonowaniu. Substancje uzależniające same w sobie nie stanowią jednakże zagrożenia; uzależnienie od nich musi być bowiem poprzedzone decyzją jednostki (inna rzecz, na ile świadomie podjętą) o ich przyjmowaniu. Walka z substancjami, ich wytwarzaniem i dystrybucją nie może być zatem głównym, a tym bardziej jedynym sposobem prewencji, o czym dobitnie świadczy fiasko polityki prohibicyjnej w USA w pierwszej połowie XX wieku. Istnieją bowiem ważne przyczyny, dla których jednostki podejmują decyzje prowadzące do uzależnienia.

Problemy szkolne

W przypadku dzieci i młodzieży istotną grupę takich przyczyn stanowią różne problemy szkolne. Duża ich część związana jest z niepowodzeniami w nauce. Według E.H. Eriksona³ odnoszenie w szkole porażek skutkuje negatywnym rozwiązaniem dylematów rozwojowych właściwych dla wieku szkolnego i ustaleniem się jako podstawowych zrębów osobowości uogólnionego poczucia winy i niższości. Ogranicza to dalsze możliwości rozwoju w postaci zwiększenia prawdopodobieństwa negatywnego rozwiązania dylematów w następnych stadiach i może skłaniać do poszukiwania innych źródeł satysfakcji, na przykład poprzez używanie substancji uzależniających.

Zapewne część niepowodzeń w nauce jest spowodowana niewystarczającym poziomem sprawności intelektualnej niektórych uczniów. Niemniej jednak skala zjawiska skłania do zastanowienia, czy źródła tego zagrożenia nie leżą gdzie indziej. Innymi słowy – powstaje pytanie, czy aż tak znaczny odsetek uczniów to ludzie niezdolni. Wiele wskazuje na to, iż metoda stosowana powszechnie we współczesnej szkole nie jest dopasowana do potrzeb i możliwości znacznej części uczniów. Popularna teoria wielu inteligencji H. Gardnera⁴, choć krytykowana za wątpliwość empirycznych podstaw, zwraca uwagę na różnorodność ludzkich talentów i zdolności, z których tylko nieliczne (według Gardnera tylko inteligencja językowa i matematyczno-logiczna) wykorzystywane są w szkole. Osoby, u których w większym stopniu rozwinęły się inne zdolności (np. inteligencja interpersonalna czy przestrzenna), nie mają zbyt wielu okazji, by je wykorzystać, gdyż szkolne zadania nie wymagają ich za-

³ E.H. Erikson, *The Life Cycle Completed*, Norton, New York–London 1985.

⁴ H. Gardner, M.L. Kornhaber, W.R. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

stosowania. Na podobnych wnioskach opiera się również praktyka programowania neurolingwistycznego⁵.

Inny problem, z jakim boryka się współczesna szkoła, stanowiący poważne zagrożenie dla rozwoju dzieci i młodzieży, to wciąż przedmiotowe traktowanie uczniów pomimo wszechobecnych (zwłaszcza w szkolnych dokumentach, takich jak programy wychowawcze) deklaracji o podmiotowym ich traktowaniu. Wydaje się, że to ostatnie pozostaje jedynie hasłem, czego powodem prawdopodobnie jest brak rzeczywistego zrozumienia znaczenia tego postulatu przez osoby pracujące w systemie edukacyjnym. Spektakularnych przykładów dostarczają losy idei samorządności szkolnej, która w praktyce najczęściej jest sprowadzana do tzw. samorządu uczniowskiego, pozornej instytucji wewnątrzszkolnej, niemającej nic wspólnego ani z samodzielnnością, ani z rządem. Znaczny opór, jaki w środowisku nauczycielskim wywołała regulacja zobowiązująca dyrektorów szkół do uwzględniania w ocenach nauczycieli opinii samorządu uczniowskiego, jest innym przejawem odmawiania uczniom prawa do ekspresji własnej opinii w ważnych dla nich kwestiach, co jest przecież jednym z podstawowych atrybutów każdej osoby ludzkiej.

W szkołach nadal niepodzielną władzę cieszą się pedagodzy. Komunikacja ma głównie jednokierunkowy charakter (wyjąwszy odpytywanie i inne działania kontrolne), co prowadzi do alienacji dużej części uczniów w procesie edukacyjnym i poszukiwania przez nich rzeczywistego życia poza tym procesem (choć często nadal w murach szkoły). Wywołuje to znane od dawien dawna zjawisko podwójnego życia szkoły polegające na tym, że obok oficjalnego świata nauczycieli i szkolnej władzy, w którym uczniowie uczestniczą biernie i często pod przymusem, istnieje nieoficjalny i dla pedagogów w znacznym stopniu niedostępny świat uczniów, gdzie toczy się istotna część ich prawdziwego życia. Jego niedostępność dla nauczycieli sprawia, że tracą oni możliwość wpływu wychowawczego na uczniów w niezwykle ważnych (a być może najważniejszych) dla ich rozwoju kwestiach. Z prac J. Piageta⁶ nad rozwojem moralnym dzieci i młodzieży oraz z wywodzących się z tej samej tradycji studiów L. Kohlberga⁷ wynika jasno, iż to właśnie w grupie rówieśniczej człowiek uczy się moralnego sądzenia oraz wprowadzania tych sądów w czyn. Zatem obok odrzucenia treści nauczanych przez nauczycieli, co jest wynikiem oporu przeciwko naciskom wywieranym przez szkołę, zagrożeniem równie poważnym jest przypadkowe (z braku skutecznego kierownictwa ze strony dorosłych) kształtowanie się moralnych sądów i hierarchii wartości znacznej części młodego pokolenia. Zatrważające przypadki zbrodni popełnianych przez dzieci są skrajnym rezultatem tego właśnie wychowawczego zaniedbania, którego mniej drastyczne konsekwencje, w postaci na przykład rozprzestrzeniającego się w szkołach zjawiska tzw. fali, nie budzą powszech-

⁵ J. O'Connor, J. Seymour, *NLP – wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, tłum. Bogdan Mizia, Zysk i S-ka, Wydawnictwo, Poznań 1996.

⁶ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967.

⁷ L. Kohlberg, *Essays in Moral Development*, Vol. 2: *Psychology of Moral Development*, Harper and Row, San Francisco 1984.

nych protestów społecznych w rodzaju „czarnych marszów”, inne zaś, jak odpisywanie na klasówkach czy podobne „drobne” uczniowskie oszustwa, cieszą się pobłażliwością, by nie powiedzieć aprobatą, dorosłych.

Jako istotne źródła zagrożenia rozwoju młodych ludzi jawią się zatem organizacja szkoły oraz metoda w niej stosowana. Uprzedmiotowienie uczniów, odmowa akceptacji przysługujących im, jak wszystkim, podstawowych ludzkich atrybutów, do których zaliczam zdolność i potrzebę dokonywania wyborów, przeżywania uczuć, tworzenia i wprowadzania w czyn planów i zamierzeń, jest wynikiem masowości szkoły, która zmusza uczniów do podejmowania działań zgodnych z programem nauczania, ale nie zawsze zrozumiałych i odpowiadających ich rzeczywistym potrzebom. Z tego punktu widzenia szkoła dla części (niestety stale rosnącej) dzieci i młodzieży staje się instytucją opresyjną, źródłem przykrych doświadczeń, których starają się uniknąć. W ten sposób szkoła z instytucji mającej zgodnie z ustawą „wspierać rozwój każdego ucznia” staje się źródłem zagrożenia tego rozwoju.

Rola grupy rówieśniczej, wspomniana wyżej w kontekście rozwoju społeczno-moralnego, jest też ogromna w innych dziedzinach. E.H. Erikson od powodzenia w kontaktach z rówieśnikami uzależnia kształtowanie się spójnego poczucia tożsamości. Inni autorzy podkreślają, iż grupa rówieśnicza staje się głównym punktem odniesienia dla młodych osób. To w jej ramach następuje uczenie się nawiązywania stosunków równości, zdobywanie wiedzy o sobie samym, wypróbowywanie się w różnych rolach społecznych. Nie dziwi zatem, że przy silnym w okresie adolescencji dążeniu do uzyskania niezależności od bardzo krytycznie ocenianych dorosłych wielu młodych ludzi popada w skrajny nierzadko konformizm wobec grupy rówieśniczej. Zważywszy na niedostępność świata rówieśników dla dorosłych, zwłaszcza dla nauczycieli, czego konsekwencją jest brak wychowawczego przewodnictwa, łatwo tutaj o podjęcie złych wyborów i popadnięcie w jakąś formę wykołejenia (przestępczość, sekty, uzależnienia).

Odrębnym źródłem zagrożeń w szkole są niektórzy nauczyciele. Środki masowego przekazu przynoszą niekiedy wstrząsające informacje o skrajnie negatywnych zachowaniach nauczycieli, takich jak na przykład: zamordowanie 11-latka przez nauczycielkę na terenie szkoły, rozprowadzanie narkotyków wśród uczniów przez szkolną panią pedagog, molestowanie seksualne uczennic przez nauczyciela religii, księdza. Oczywiście tragedie tych osób i środowisk, w których funkcjonowały, rodzą pytanie o czynniki i okoliczności, które doprowadziły do tego, iż sprawcy aż do momentu zaistnienia nieszczęścia mogli działać niezauważeni w środowisku szkolnym. Środowisko nauczycielskie nie jest, rzecz jasna, wyizolowaną wyspą na społecznym morzu i podlega takim samym procesom jak inne części społeczeństwa. Problemy materialne, widmo bezrobocia, nadmierny stres związany z tempem życia w tym samym stopniu są udziałem nauczycieli co innych grup zawodowych. Prowadzi to do atomizacji środowisk szkolnych; nauczyciele coraz częściej traktują szkołę jako miejsce zdobywania środków utrzymania, nie identyfikując się z celami i wartościami, do których szkoła jest powołana. Nie sprzyja to kształtowaniu się poczucia przynależności do społeczności szkolnej i podejmowania za nią odpowiedzialności. Problem

pogłębia sposób organizacji pracy szkoły, który pozostawia nauczycielom niewiele czasu na zajęcie się uczniem w inny sposób niż poprzez realizację planu nauczania. W konsekwencji nauczyciele, pochłonięci troską o wypełnianie zaplanowanych, a często narzuconych zadań, popadają w wyobcowanie i koncentrują się na własnych problemach, tracąc z oczu dobro wspólne, jakim jest szkolna społeczność.

Niemniej jednak odpowiedzialność, jaka spoczywa na pracownikach systemu edukacyjnego, jest szczególnego rodzaju; w każdym zapewne podręczniku pedagogiki można znaleźć ustęp o roli osobistego przykładu nauczyciela w wychowaniu uczniów. Pozostawienie nauczycieli bez odpowiedniego wsparcia, dzięki któremu sami mogliby unikać zagrożeń, stanowi poważne zagrożenie dla pozostających pod ich wpływem uczniów. Podstawowym zaś zagrożeniem specyficznym dla tej grupy zawodowej jest wypracowanie niewłaściwej koncepcji własnej zawodowej roli, co często znajduje wyraz w deklaracjach: „szkoła ma uczyć, od wychowania jest rodzina”. Taka koncepcja roli zawodowej nauczyciela sprowadza ten zawód do postaci swoistego technika od przekazywania wiedzy, zainteresowanego jedynie efektywnością tego procesu. Konieczność wnikania w świat ucznia, niezbędna dla adekwatnego rozpoznania jego edukacyjnych potrzeb i uzyskania rzeczywistego wpływu wychowawczego, pozostaje w jej świetle poza obowiązkami nauczyciela.

Problemy rodzinne

Przekonanie części nauczycieli, że wychowanie jest domeną rodziny, jest pozornie zgodne z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku, która w artykułach 48 i 53 przyznaje rodzicom decydującą rolę w stanowieniu o kształcie wychowania dziecka. W innym jednakże miejscu (artykuł 72) określa zadania władzy publicznej w zakresie „ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją”⁸. Ta ostatnia regulacja jest szczególnie ważna w dobie powszechnie stwierdzanego kryzysu rodziny, który przejawia się zwłaszcza w niewydolności wychowawczej wielu z nich.

Źródła zagrożeń w rodzinie są równie liczne co w środowisku szkolnym. Konsekwencje niewłaściwych postaw rodzicielskich i stylów wychowawczych, często będących wynikiem braku gotowości do podjęcia ról rodzicielskich, są dla rozwoju bardzo głębokie. Dobrze znane badania nad zjawiskiem przywiązania we wczesnym dzieciństwie⁹ wyraźnie wskazują na zależność rozwoju dziecka, zwłaszcza fundamentalnego poczucia bezpieczeństwa, od sposobu traktowania go przez rodziców lub opiekunów. Według E.H. Eriksona pierwszy rok życia to faza ustalania się podstawowego poczucia ufności lub jej braku w odpowiedzi na doświadczenia niemow-

⁸ *Program wychowawczy instytucji edukacyjnej – tworzenie, struktura, przykłady*, red. K. Antoniak, A. Wiłkomirska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 11.

⁹ D. Anzieu, J. Bowlby, R. Chauvin, F. Duyckaerts, H.H.F. Harlow, C. Koupernik, S. Lebovici, K. Lorenz, P. Malrieu, R.A. Spitz, D. Widlöcher, R. Zazzo, *Przywiązanie. Ujęcie interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.

lęcia w zakresie zaspokojenia jego podstawowych potrzeb przez najbliższe otoczenie społeczne. Wykształcenie się przywiązania pozbawionego poczucia bezpieczeństwa czy rozwiązywanie rozwojowego dylematu w kierunku braku poczucia ufności ma niekorzystny wpływ na dalszy rozwój dziecka.

Ważnym źródłem zagrożeń jest dominacja modelu rodziny nuklearnej oraz częste występowanie rodzin niepełnych. W takich rodzinach dzieci mają znacznie mniejszą szansę na uzyskanie wychowawczego wsparcia z racji ograniczonej liczby dorosłych, którzy podejmują próby jego udzielenia. Rozpad społeczności sąsiedzkich i wzrost anonimowości, zwłaszcza w środowiskach wielkomiejskich, pogłębiają ten problem; mało kto czuje się uprawniony do zwrócenia uwagi dziecku sąsiadów, że zachowuje się niestosownie.

Z kolei rodzice nie zawsze umieszczają wychowanie własnych dzieci na odpowiednio poczesnym miejscu w osobistych hierarchiach wartości. Zaabsorbowanie pracą zawodową w tzw. normalnych rodzinach lub własnymi problemami w rodzinach patologicznych nie sprzyja adekwatnemu rozpoznawaniu potrzeb wychowawczych dziecka oraz ich zaspokajaniu. Pozostawione bez życzliwego przewodnictwa ma więc duże szanse na podejmowanie decyzji niesprzyjających własnemu rozwojowi. Wreszcie – należy pamiętać o coraz częstszych w rodzinach zjawiskach patologicznych, takich jak uzależnienia, bezrobocie, niedostatek materialny, przemoc czy przestępczość jednego lub obojga rodziców.

Niewydolność wychowawcza współczesnych rodzin powoduje, iż w przypadku wielu dzieci ich głównymi wychowawcami stają się rówieśnicy i środki masowego przekazu (przede wszystkim telewizja, a ostatnio w coraz większym stopniu programy komputerowe i Internet). O mediach jako o źródle zagrożenia napisano wiele, warto jednakże zauważyć, że, podobnie jak substancje uzależniające, nie są one złe same w sobie, zły może być natomiast sposób, w jaki się ich używa. Mogą być źródłem wartościowych doświadczeń stymulujących rozwój jednostki wówczas, gdy wykorzystywane są w przemyślany sposób w procesie uczenia się; mogą też stanowić źródło zagrożenia, zwłaszcza kiedy dziecko, pozbawione pomocy dorosłego, narażone jest na odbiór przekazów mogących skłonić je do podjęcia szkodliwych dla jego rozwoju wyborów.

O roli rówieśników mowa była powyżej. W tym miejscu należy wspomnieć o zagrożeniu, jakim dla rozwoju może stać się grupa rówieśnicza wówczas, gdy wytworzony przez nią obyczaj i hierarchie wartości zostaną oparte na wzorcach negatywnych, często czerpanych ze środków masowego przekazu. Wzrost agresywności wśród uczniów, na co powszechnie uskarżają się nauczyciele, nie pozostaje bez związku z brutalnymi zachowaniami bohaterów kreskówek i filmów oraz gier komputerowych, obserwowanymi bezrefleksyjnie przez młodych widzów pozostawionych samotnie przed ekranami telewizorów i komputerów.

PREWENCJA I PROFILAKTYKA SPOŁECZNA JAKO DZIAŁANIE POZYTYWNE

Jak wynika z powyższego przeglądu, niemal wszystko może stać się źródłem zagrożenia rozwoju młodej osoby. Nawet pozytywne na ogół czynniki, jak szkoła i rodzina, mogą okazać się źródłem zagrożeń. Powstaje zatem pytanie, czy prewencja o charakterze negatywnym, tzn. zmierzająca do odstraszenia od podejmowania niepożądanych zachowań poprzez ukazanie ich szkodliwych skutków oraz podawanie recept, jak ich uniknąć, jest najlepszym sposobem zabezpieczenia dzieci i młodzieży przed popadnięciem w jakiś rodzaj wykolejenia.

Istnieje koncepcja prewencji i profilaktyki społecznej jako działania pozytywne¹⁰. Opiera się ona na konstatacji, iż czynników zagrażających rozwojowi jednostki nie sposób trwale wyeliminować, ponieważ, co starałem się wykazać powyżej, szkodliwość tkwi nie tyle w samym czynniku, ile w sposobie, w jaki jednostka się wobec niego zachowa. Skoro wszystko niemalże może stanowić zagrożenie, niepodobna sobie wyobrazić eliminacji wszystkiego.

A. Niemczyński¹¹, posługując się Starym i Nowym Testamentem, dowodzi, że zło jest także immanentną składową każdej osoby ludzkiej. Każdy w jakimś stopniu został bowiem „zainfekowany” w procesie wychowania przez rodziców, wychowawców i inne osoby, które, najczęściej mimowolnie, stały się wzorcami negatywnymi lub wywarły inaczej negatywny wpływ (dość przypomnieć ponownie rolę postaw rodzicielskich, stylów wychowawczych czy nauczycieli jako niekorzystnych wzorców). Źródło zagrożenia, jakim dla siebie jest każdy z nas, jest tym trudniejsze do zneutralizowania, że jest dla podmiotu transparentne; bez pomocy z zewnątrz trudno jest je dostrzec.

Wydaje się zatem, że skuteczna prewencja i profilaktyka społeczna powinna zawierać trzy elementy¹². Po pierwsze, powinna się opierać na rozpoznaniu sytuacji konkretnej osoby znajdującej się w trudnym położeniu. Zgodnie z konstatacją, że źródła zagrożeń mogą być niemal nieskończone, należy w każdym przypadku dociec, co stanowi zagrożenie. Działanie to wymaga specyficznej, empatycznej wrażliwości na trudne położenie innej osoby. Bez takiej wrażliwości trudności, w jakich się ona znalazła, mogą pozostać niedostrzeżone lub też uznane za rzecz normalną, niewymagającą interwencji.

Po drugie, potrzebna jest wiedza na temat sposobów udzielania wsparcia tej osobie w wydostaniu się z trudnego położenia. Aby taka pomoc była skuteczna, musi być dopasowana do potrzeb zagrożonej osoby. Znajomość środków i sposobów, za

¹⁰ A. Niemczyński, *Możliwości i ograniczanie współpracy różnych podmiotów w zapobieganiu przestępstwom na poziomie lokalnym* [w:] *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych*, red. J. Czapska, W. Krupiarz, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

pomocą których można przeciwdziałać zagrożeniu w przypadku tej osoby, jest warunkiem skuteczności pomocy na równi z adekwatnym rozpoznaniem jej potrzeb.

Po trzecie, niezbędna jest wola wprowadzenia tych środków i sposobów w czyn. Może się bowiem zdarzyć, że pomimo adekwatnego rozpoznania trudnego położenia osoby i wiedzy na temat środków oraz sposobów przeciwdziałania mu odpowiednie działania nie zostaną podjęte. Bywa na przykład tak, że cudze nieszczęście rodzi zainteresowanie, a nawet fascynację złem, z czego nie wynika aktywne zaangażowanie się we wspieranie danej osoby w jej wydobywaniu się z zagrożenia. Motywacja wynikająca z troski o dobro bliźniego wydaje się koniecznym warunkiem skutecznej prewencji i profilaktyki społecznej.

PREWENCJA I PROFILAKTYKA SPOŁECZNA A WYCHOWANIE

Prewencja i profilaktyka społeczna w odniesieniu do dzieci i młodzieży pozostaje zatem w ścisłym związku z wychowaniem. Wychowanie można określić jako proces wprowadzania osoby w ludzki świat, przy czym może on mieć skutki nie tylko pozytywne dla wychowanka. Innymi słowy – możliwe jest dobre i złe wychowanie. Dobre wychowanie to taki proces, w wyniku którego osoba potrafi odnaleźć właściwe sobie (tzn. możliwie najlepiej dopasowane do swoich możliwości, preferencji, cech itp.) miejsce wśród innych i czerpać życiową satysfakcję z wnoszenia wartościowego wkładu w ich życie, w ten sposób otwierając coraz to nowe możliwości własnego rozwoju. Złe wychowanie ma miejsce wtedy, gdy oddziaływania wychowawcze podejmowane przez otoczenie prowadzą do zahamowania rozwoju, a w konsekwencji do jakiejś postaci wykoślenia społecznego lub choroby. Oddziaływania wychowawcze grupy przestępczej wobec jej członków, prowadzące do dalszego ich wykoślenia, mogą być przykładem złego wychowania. Złe wychowanie bywa też rezultatem wpływów wychowawczych przejawianych w dobrej wierze i w zbożnym celu, jednakże niedopasowanych do potrzeb edukacyjnych wychowanka i w związku z tym wywołujących efekty odwrotne do zamierzonych (np. wywoływanie niechęci do nauki poprzez nieodpowiednie sposoby motywowania do niej uczniów).

Osiągnięcie celu dobrego wychowania wymaga więc od wychowawców adekwatnego rozpoznania potrzeb edukacyjnych wychowanków, dobrania odpowiednich sposobów wsparcia w zaspokajaniu tych potrzeb i rozwiązywaniu przez uczniów ich rozwojowych problemów oraz podjęcia działań wynikających z rozpoznania potrzeb i wiedzy o sposobach wspierania. Jeżeli oddziaływania wychowawcze będą skuteczne, to dopomogą młodej osobie w wykształceniu zdolności wybierania rozwiązań korzystnych dla jej rozwoju, a tym samym zaniknie potrzeba specjalnego uwrażliwiania na czynniki zagrażające i uczenia sposobów ich unikania, co jest treścią specjalnych programów prewencyjnych chętnie wprowadzanych do szkół. Ukierunkowanie na własny rozwój zakłada orientację podmiotu na przyszłość, tworzenie planów na pod-

stawie celów uznanych za wartościowe i podejmowanie działań zmierzających do ich realizacji¹³. Osiąganie celów wymaga kooperacji z innymi, co powoduje, że najbardziej realistyczne są cele o charakterze prospołecznym¹⁴, tzn. takie, których osiągnięcie zaspokaja potrzeby nie tylko podmiotu, lecz także innych osób, lub przyczynia się do realizacji ich celów. W ten sposób jednostka wnosi wartościowy wkład w ich życie.

Dla właściwego ustanowienia celów krótko- i długoterminowych niezbędna jest adekwatna wiedza o sobie samym¹⁵, dobra znajomość własnych preferencji, możliwości, a także słabości i ograniczeń. Dobre wychowanie to proces, który umożliwia człowiekowi zdobycie rozległej i rzetelnej wiedzy nie tylko o świecie (ta zawsze przydaje się w podejmowaniu wyborów), lecz także o sobie samym. Znajomość własnych słabości i ograniczeń sprawia, że tracą one swą transparentność, a podmiot zyskuje szansę pracy nad nimi.

Dobre wychowanie wymaga więc dialogu pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Psychologowie powołujący się na dorobek Wygotskiego¹⁶ podkreślają, że rozwój indywidualny toczy się dzięki ciągłej interakcji między rozwijającym się podmiotem a otoczeniem społecznym wspomagającym ten rozwój poprzez dostarczanie rozmaitego rodzaju wsparcia. Zależność ta bywa ujmowana w metaforze rusztowania; działalność wychowawcza spełnia wobec rozwijającej się jednostki podobną funkcję jak rusztowanie wobec wznoszonej budowli. Podobnie można określić istotę pozytywnej prewencji i profilaktyki społecznej: wspieranie młodej osoby w budowaniu przez nią wiedzy o świecie i o sobie samej, w tworzeniu przez nią pozytywnych, krótko- i długoterminowych, celów działania, na podstawie jasnego rozróżnienia dobra i zła, dzięki wychowawczemu przewodnictwu rodziców, nauczycieli i innych dorosłych. Można zatem podsumować, iż najważniejszym narzędziem prewencji i profilaktyki społecznej jest dobre wychowanie. Szkoły, jako organizacje powołane do wychowania dzieci i młodzieży, w tak rozumianej prewencji mają do odegrania rolę pierwszoplanową.

¹³ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.

¹⁴ J. Reykowski, *Nastawienia egocentryczne i prospołeczne* [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Reykowski, Książka i Wiedza, Warszawa 1976.

¹⁵ J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986.

¹⁶ J.V. Wertsch, *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press, Cambridge 1991; J. Valsiner, *Bidirectional Cultural Transmission and Constructive Sociogenesis* [w:] *Sociogenesis Reexamined*, ed. W. de Graaf, R. Maier, Springer-Verlag, New York 1994; B. Rogoff, *Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship* [w:] *Sociocultural Studies of Mind*, ed. J.V. Wertsch, P. del Rio, A. Alvarez, Cambridge University Press, Cambridge 1995; E. Matusov, *When Solo Activity Is Not Privileged: Participation and Internalization Models of Development*, „Human Development” 1998, 41 (5–6), s. 326–349.

POZYTYWNA PREWENCJA I PROFILAKTYKA SPOŁECZNA SZKOLE

Aby wychowanie w szkole było dobrym wychowaniem i jako takie spełniało rolę podstawowego narzędzia prewencji i profilaktyki społecznej, potrzebne jest ściślejsze powiązanie oddziaływań wychowawczych z prewencyjnymi i profilaktycznymi. Obecnie powszechną praktyką w szkołach jest rozdzielanie tych nurtów i traktowanie pracy prewencyjnej i profilaktycznej jako odrębnego zadania szkoły. Konsekwencją jest podejmowanie jej jako działalności specjalnej w formie wydzielonych programów, często zamawianych u zewnętrznych fachowców, co prowadzi do marginalizacji prewencji i profilaktyki społecznej w życiu szkoły oraz minimalizacji jej efektów.

Pełniejsze powiązanie pracy prewencyjnej i profilaktycznej z wychowaniem wymaga zmian w trzech aspektach funkcjonowania szkoły. Po pierwsze, podstawowe dla jej działania dokumenty, czyli wizja, misja i program wychowawczy, powinny opierać się w swej treści na koncepcji pozytywnej prewencji i profilaktyki społecznej. Oznacza to nie tylko poprawną konstrukcję tych dokumentów i przebieg pracy nad ich tworzeniem¹⁷, lecz przede wszystkim zmianę w świadomości osób, dla których mają one stanowić podstawę działania. Wizja, misja i program wychowawczy spisane na papierze są bowiem jedynie narzędziami, do których można się odwołać w sytuacjach niejasnych bądź spornych; rzeczywista ich rola zostaje spełniona wówczas, gdy zawarte w nich idee regulują działanie osób pracujących w szkole.

Wynika stąd, że praca nad wizją, misją i programem wychowawczym oznacza przede wszystkim pracę nad rozumieniem roli i znaczenia edukacji, a zwłaszcza nad budowaniem koncepcji własnych ról zawodowych przez personel szkoły w taki sposób, by były zgodne z akceptowanymi przez szkolną społeczność ideami i wartościami, wyrażonymi w tych dokumentach. Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli i innych pracowników szkoły jest znakomitą okazją do takiego działania.

Drugim aspektem wymagającym zmiany jest organizacja pracy szkoły. W obecnie dominującym wariacie nie daje ona nauczycielom szans na rzeczywiste zajęcie się rozwojem uczniów (a co za tym idzie – także zabezpieczanie ich przed uleganiem różnym zagrożeniom) ani na tworzenie w szkole prawdziwej edukacyjnej społeczności. W ramach obowiązującego prawa możliwe jest stworzenie struktury organizacyjnej, która zwiększa możliwości wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież. Struktury takie są rozbudowywane na przykład w kilku krakowskich szkołach zrzeszonych w Stowarzyszeniu Szkół M.A.K.A.B.R.A., co zostało opisane w innym miejscu¹⁸. Najogólniej rzecz biorąc, zmiany w zakresie organizacji pracy polegają na stworzeniu nauczycielom zajmującym się każdym zespołem klasowym odpowiednich warunków (dostarczeniu czasu i miejsca) do regularnej dyskusji służącej podzieleniu się problemami i informacjami o potrzebach edukacyjnych poszczególnych

¹⁷ Program wychowawczy instytucji...

¹⁸ J. Kołodziejczyk, *Organizacja systemu opiekuńczej i wychowawczej pracy szkoły oparta na zespołach*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, 5 (1–2), s. 99–107; J. Łuczyński, *Dyskurs edukacyjny w kierowaniu procesem wychowania – na przykładzie szkoły podstawowej*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, 5 (1–2), s. 109–128.

uczniów, wspólnym poszukiwaniom najwłaściwszych sposobów ich zaspokojenia, wzajemnemu wspieraniu się nauczycieli i innych pracowników szkoły w rozwiązywaniu problemów, na jakie natrafiają w pracy z uczniami, oraz sprawdzaniu skuteczności podjętych działań. Taka zmiana organizacyjna daje szansę lepszego poznania potrzeb edukacyjnych uczniów i dostrzeżenia problemów wynikających z ich niezaspokojenia, zanim przerodzą się one w trudności wychowawcze, których rozwiązanie będzie wymagać specjalistycznej pomocy. Sprzyja także tworzeniu rzeczywistych zawodowych więzi między pracownikami szkoły, dzięki czemu bardziej prawdopodobne staje się przełamanie ich alienacji w miejscu pracy i włączenie się w pełni w życie szkolnej społeczności.

Ze zmianami w sposobie organizacji pracy wiąże się trzeci aspekt funkcjonowania szkoły, w którym potrzebny jest dalszy rozwój dla zwiększenia efektywności wychowania jako pozytywnej prewencji i profilaktyki społecznej: budowanie więzi kooperacyjnych między szkołą a innymi instytucjami służb społecznych oraz społecznością lokalną. Więzy te są niezbędne dla zaspokojenia tych potrzeb uczniów, których szkoła sama nie jest w stanie zaspokoić z racji braku potrzebnych do tego zasobów (ludzkich, materialnych, organizacyjnych). Sieć powiązań z instytucjami służby zdrowia, porządku publicznego, wymiaru sprawiedliwości, specjalistycznych organizacji innego rodzaju¹⁹ pozwala na szybkie dostarczenie dziecku odpowiedniej pomocy, gdy tylko zajdzie taka potrzeba, przez co zmniejsza się prawdopodobieństwo popadnięcia przez nie w jakąś postać społecznego wykołajenia. Dobre relacje z miejscową społecznością pozwalają z kolei na lepsze wykorzystanie lokalnych zasobów w pracy wychowawczej, co sprzyja uchwyceniu przez uczniów związków pomiędzy uczeniem się w szkole a życiem poza jej murami, a to zmniejsza zagrożenie, jakim jest uleganie przez nich alienacji w procesie edukacyjnym.

Proponowane powyżej zmiany nie wymagają wielkich nakładów finansowych. Mogą być zatem przeprowadzone w warunkach obecnego niedofinansowania oświaty. Wymagają jednakże zrozumienia oraz akceptacji wartości i ideałów, na których praktykowaniu się zasadzają. To wydaje się największą przeszkodą we wprowadzeniu ich w czyn.

BIBLIOGRAFIA

- Anzieu D., Bowlby J., Chauvin R., Duyckaerts F., Harlow H.H.F., Koupernik C., Lebovici S., Lorenz K., Malrieu P., Spitz R.A., Widlöcher D., Zazzo R., *Przywiązanie. Ujęcie interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Counselling and Prevention Work in School*, ed. J.L. Vanderhoeven, Apeldoorn, Leuven 1998.

¹⁹ *Counselling and Prevention Work in School*, ed. J.L. Vanderhoeven, Apeldoorn, Leuven 1998.

- Czapska J., *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych – możliwości i granice* [w:] *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych*, red. J. Czapska, W. Krupiarz, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- Erikson E.H., *The Life Cycle Completed*, Norton, New York–London 1985.
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.R., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- Kohlberg L., *Essays in Moral Development*, Vol. 2: *Psychology of Moral Development*, Harper and Row, San Francisco 1984.
- Kołodziejczyk J., *Organizacja systemu opiekuńczej i wychowawczej pracy szkoły oparta na zespołach*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, 5 (1–2), s. 99–107.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986.
- Łuczynski J., *Dyskurs edukacyjny w kierowaniu procesem wychowania – na przykładzie szkoły podstawowej*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, 5 (1–2), s. 109–128.
- Matusov E., *When Solo Activity Is Not Privileged: Participation and Internalization Models of Development*, „Human Development” 1998, 41 (5–6), s. 326–349.
- Niemczyński A., *O autonomii rozwoju (Zarys problematyki)*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1994, 2 (1), s. 3–11.
- Niemczyński A., *Możliwości i ograniczanie współpracy różnych podmiotów w zapobieganiu przestępstwom na poziomie lokalnym* [w:] *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych*, red. J. Czapska, W. Krupiarz, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.
- O'Connor J., Seymour J., *NLP – wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, tłum. Bogdan Mizia, Zysk i S-ka. Wydawnictwo, Poznań 1996.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967.
- Program wychowawczy instytucji edukacyjnej – tworzenie, struktura, przykłady*, red. K. Antoniak, A. Wilkomirska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Reykowski J., *Nastawienia egocentryczne i prospołeczne* [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Reykowski, Książka i Wiedza, Warszawa 1976.
- Rogoff B., *Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship* [w:] *Sociocultural Studies of Mind*, ed. J.V. Wertsch, P. del Rio, A. Alvarez, Cambridge University Press, Cambridge 1995.
- Valsiner J., *Bidirectional Cultural Transmission and Constructive Sociogenesis* [w:] *Sociogenesis Reexamined*, ed. W. de Graaf, R. Maier, Springer–Verlag, New York 1994.
- Wertsch J.V., *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press, Cambridge 1991.

BOŻENA KULA

„KAŻDY WIE, ŻE W TEATRZE TRZEBA SIĘ PRYZWOICIE ZACHOWAĆ”¹ – PRACA NAUCZYCIELI GIMNAZJUM NAD ZMIANĄ ZACHOWANIA UCZNIÓW

A b s t r a k t:

Tekst zawiera analizę przypadku rocznego zewnętrznego wspomagania zespołu nauczycieli uczących w klasie, która sprawiała trudności wychowawcze. W analizie została wykorzystana dokumentacja współpracy ze szkołą:

- Opis działań nauczycieli mających na celu zmianę zachowania uczniów oraz sposób wspomagania szkoły przez ŚCDN (Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli).
- Wypowiedzi nauczycieli na temat efektów działań służących zmianie zachowania uczniów.
- Wywiad z uczniami na temat przyczyn ich zachowania w szkole.
- Wnioski i rekomendacje sformułowane przez nauczycieli na spotkaniu dotyczącym ewaluacji działań.
- Wypowiedzi nauczycieli dotyczące pracy zespołu w całym roku szkolnym.

WSTĘP

Zwrot „dobra szkoła” – coraz częściej pojawiający się w rozmowach na temat polskiej edukacji – zrosł się, pewnie nie tylko w mojej pamięci, z tytułem popularnej od 2003 roku książki², której lektura skłaniała do myślenia o budowaniu w szkole wartościowych relacji między nauczycielami, uczniami i rodzicami oraz sposobach wspierania tego procesu przez instytucje zewnętrzne. Dziś niewiele już dyskutuje z założeniem, że szkołę tworzą wspólnie wszystkie te podmioty, co wcale nie znaczy, że jego realizacja nie nastrocza trudności. Doświadczenie zawodowe pozwoliło mi zmierzyć się z tym zadaniem z pozycji pracownika systemu doskonalenia nauczycieli. Przez rok pracowałam z zespołem nauczycieli, którzy postanowili razem rozwiązywać problemy związane z kształceniem uczniów.

¹ Wywiad z uczniami klasy II b, 21.05.2013 r., opracowanie własne.

² J. MacBeat *et al.*, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.

MAMY PROBLEM Z TĄ KLASĄ

Od września 2011 do czerwca 2013 roku współpracowałam z gimnazjum X w ramach *Świątokrzyskiego programu wspierania rozwoju szkół podnoszących efektywność kształcenia – Razem Łatwiej*. Na początku roku 2012/2013 byłam świadkiem rozmowy dyrektorki z nowym nauczycielem historii, który skarżył się, że uczniowie klasy II b po raz kolejny przeszkadzali mu w prowadzeniu lekcji. Powiedział, że nie wyobraża sobie dalszej pracy z tą klasą, jeśli nie zmieni się jej zachowanie. Prosił dyrektorkę o pomoc. Okazało się, że słowa nauczyciela nie były dla niej zaskoczeniem. Kłopoty wychowawcze z tą klasą inni nauczyciele mieli już w poprzednim roku szkolnym. Od razu zaproponowała, żeby wspólnie zastanowić się, jak rozwiązać ten problem. Postanowiliśmy zacząć od obserwacji zachowania uczniów na różnych przedmiotach. Kolejnym krokiem miało być spotkanie wszystkich nauczycieli uczących w klasie II b.

Epizod ten warto poddać refleksji. Sytuacja, w której uczniowie w czasie lekcji nie zachowują się tak, jak życzyłby sobie nauczyciel, nie jest rzadkością w szkole. Ważne jest, jak zareaguje na nią nauczyciel. Czy będzie próbował dociec przyczyn nieodpowiednich jego zdaniem zachowań uczniów i doprowadzić do ich zmiany? Czy poszuka pomocy wśród swoich przełożonych i kolegów uczących w tej samej klasie? Czy może, co niestety zdarza się zbyt często, dojdzie do wniosku, że dzieci są coraz gorsze, a los nauczyciela coraz cięższy, i na tym poprzestanie? Właśnie od reakcji nauczyciela zależał dalszy rozwój tej historii. Zwrócenie się z prośbą o pomoc do dyrektora szkoły, jak zrobił nasz historyk, spowodowało, że problem przestał być wewnętrzną sprawą jego i uczniów. Dyrektorka musiała zająć stanowisko w tej sprawie. Trudno mi powiedzieć, jakiej pomocy się spodziewał. Wiem natomiast, co w takich sytuacjach dzieje się w niektórych szkołach. Najczęściej dyrektor przychodzi na lekcję i przeprowadza rozmowę z uczniami, ewentualnie zwołuje zebranie rodziców, na którym zdaje relację z zachowania uczniów i prosi rodziców o interwencję. Bywa też, że według dyrektora nieodpowiednie zachowanie uczniów na lekcjach dyskwalifikuje nauczyciela, w związku z czym takich informacji od nauczycieli nie otrzymuje. Jak widać, doszliśmy do drugiej, kluczowej dla rozwiązania problemu zachowania uczniów, kwestii – postawy dyrektora. W naszym przypadku dyrektorka zdecydowała, że zaczniemy od przyjrzenia się zachowaniu uczniów na różnych lekcjach. Nauczyciele wyrazili na to zgodę.

Bez diagnozy ani rusz

Kolejne wrześniowe przedpołudnie spędziłam w szkole razem z Agnieszką, która jest psychologiem, oraz siedemnastorgiem uczniów klasy II b. Uczniowie wiedzieli, że interesuje nas ich praca na lekcjach. Chciałyśmy zaobserwować:

1. Jak reagują na zadania zlecone im przez nauczyciela?
2. Jakie mogą być przyczyny ich takiej, a nie innej reakcji?

Nasza obecność miała oczywiście wpływ na to, co działo się w klasie, ale w miarę upływu czasu uczniowie coraz mniej się nami krępowali. Od początku wiadomo było, że ta sama klasa nie będzie zachowywać się tak samo na różnych zajęciach edukacyjnych. Zaskoczyła nas jednak rozpiętość zachowań uczniów. Widzieliśmy lekcję, na której ignorowali obecność nauczyciela, i taką, w czasie której bali się głębiej oddychać. Oczywiście konkluzję, że „uczniowie tak się zachowują, jak pozwala im nauczyciel”, sformułowali sami uczniowie w rozmowie z nami. My musieliśmy zdecydować, do czego wykorzystamy tę wiedzę. Po każdej lekcji starałyśmy się porozmawiać z nauczycielem, który ją prowadził. W tym samym dniu, zgodnie z umową, spotkałyśmy się ze wszystkimi nauczycielami uczącymi w klasie II b. Zaproponowałyśmy następujący przebieg spotkania:

1. Charakterystyka klasy dokonana przez wychowawczynię i nauczycieli:
 - Jakie relacje panują między uczniami w klasie?
 - Jakie role przyjmują najczęściej na różnych przedmiotach poszczególni uczniowie?
 - Jakie są mocne strony klasy?
2. Uwagi nauczycieli prowadzących obserwowane zajęcia edukacyjne na temat zachowania uczniów na lekcji (niepożądanego, oczekiwanego) i jego przyczyn.
3. Nasza informacja zwrotna o pracy uczniów w czasie lekcji:
 - Prezentacja pytań, które miały na celu postawienie hipotez na temat źródeł reakcji uczniów na zadania stawiane przez nauczycieli.
 - Zbiorcza informacja dotycząca uczenia się uczniów na obserwowanych zajęciach edukacyjnych.
4. Uzgodnienie działań dydaktycznych i wychowawczych w tej klasie na najbliższy miesiąc.

Wszyscy wypowiadający się nauczyciele byli zdania, że w klasie są skłócone ze sobą grupy. Jednogłośnie wskazali uczniów, którzy sprawiali im najwięcej kłopotów wychowawczych. Okazało się jednak, że nie wszyscy uczniowie przyjmują stałe role w zespole klasowym. Decydował o tym zapewne ich różny stosunek do przedmiotów szkolnych, ale też zróżnicowanie nauczycielskich systemów nauczania. Ten sam uczeń, postrzegany jako „ekspert” na jednej lekcji, na zajęciach z innego przedmiotu robił tylko wrażenie „gwiazdora”. Zachowanie jednej z dziewczynek, zakwalifikowane przez kilku nauczycieli jako ostentacyjna niegrzeczność, zostało wyjaśnione przez wychowawczynię jej poważnymi problemami emocjonalnymi, o których nie wszyscy wiedzieli.

Następnie nauczyciele relacjonowali przebieg obserwowanych zajęć, komentowali zachowanie uczniów. Większość była zadowolona z ich pracy, podkreślali realizację założonych celów lekcji. Poprawne zachowanie uczniów często wiąжали z naszą obecnością. Ważnym momentem spotkania była konkluzja, że niektóre nieakceptowane przez nauczycieli zachowania uczniów mogły wynikać z nieznamości przez nich norm oczywistych dla nauczycieli. Nauczyciele zwrócili także uwagę na niskie efekty kształcenia w tej klasie oraz brak chęci uczniów do poprawiania ocen niedostatecznych.

Naszą informację o pracy uczniów na obserwowanych zajęciach edukacyjnych poprzedziłyśmy prezentacją pytań, które mogły pomóc w zrozumieniu ich zachowania.

wań. Uwzględniały one istotne czynniki procesu uczenia się i budowania wewnętrznej motywacji. Powiedziałyśmy nauczycielom, że obserwując reakcję uczniów na zlecenie im przez nauczycieli zadania, zwracaliśmy także uwagę na to:

- Czy uczniowie znają i rozumieją cele lekcji?
- Czy w czasie lekcji mają do wykonania zadania?
- Czy pracują indywidualnie, czy w grupie?
- Czy mają możliwość wyboru zadania i sposobu jego wykonania?
- Czy wiedzą, jak wykonać zadanie?
- Czy mają dość czasu na jego wykonanie?
- Czy znają kryteria oceny zadania, zanim je wykonają?
- Czy dostają pełną informację zwrotną o tym, jak wykonali zadanie?

Po przedstawieniu zbiorczej informacji o stopniu spełnienia warunków uczenia się na obserwowanych zajęciach edukacyjnych zaproponowałyśmy, aby nauczyciele wszystkich przedmiotów, formułując cele lekcji, zadania dla uczniów oraz sposoby ich oceniania, mocniej uwzględniali potrzeby i możliwości swoich podopiecznych. Nauczyciele zgodzili się też regularnie rozmawiać z nimi o zachowaniu i procesie uczenia się. Wychowawczyni zadeklarowała, że tematem kolejnych lekcji wychowawczych uczyni obowiązujące zasady zachowania i odnowi kontrakt, w którym są zapisane. Poza tym zdecydowano, że z dwójką uczniów stwarzających największe problemy wychowawcze regularnie będzie się spotykać pedagog szkolny. Postanowiono też zaproponować rodzicom jednego z chłopców poddanie go badaniom w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Natomiast o spotkanie z całą klasą poproszono opiekującego się szkołą psychologa z poradni.

Dzięki tej ostatniej decyzji na kolejnym spotkaniu nauczyciele mogli usłyszeć pogłębioną charakterystykę klasy. Psycholożka, po rozmowie z klasą, zwróciła uwagę, że zrekrutowani do niej zostali uczniowie ze znacząco słabszymi wynikami na sprawdzianie niż do klasy równoległej. Już w trakcie roku szkolnego okazało się także, że wielu ma poważne kłopoty w domu. Oba te czynniki miały według niej istotny wpływ na samoocenę klasy. Uczniowie uważali, że ich klasa jest „gorsza”. Mieli też świadomość, że nie są zespołem, ale zależało im, żeby zespół tworzyć. Psycholożka przekonywała, że uczniowie bardzo potrzebują uznania, dlatego należy stawiać im takie wymagania, które są w stanie spełniać. Zaproponowała, aby do końca tego roku szkolnego zadaniem wszystkich nauczycieli uczących w tej klasie uczynić budowanie zespołu klasowego oraz poczucia wartości uczniów.

Pierwsza nasza wspólna rozmowa z nauczycielami nie była wcale łatwa. Mimo że od ponad roku współpracowałyśmy ze szkołą, nigdy przedtem nie miałyśmy możliwości bezpośrednio obserwować tam pracy z uczniami. Zgodę nauczycieli na nasze wejście na zajęcia edukacyjne odebrałyśmy jako dowód zaufania i wolę rozwiązania problemu zachowania uczniów. Staraliśmy się wyważyć informację zwrotną i wszystkie wypowiedzi. Skupiliśmy się na tym, żeby powiedzieć to, co pomogłoby im w pracy, a jednocześnie nie zranić ich krytycznymi uwagami. Za najistotniejsze uznałyśmy przekonanie nauczycieli, że oni sami mają zdecydowany wpływ na zmianę relacji z uczniami, bo wzajemne kontakty wpływają na zachowanie każdej ze stron. Zależało nam bardzo

także na tym, żeby jasno zostało powiedziane, że klimat klasy w dużej mierze kształtują właściwości procesu edukacyjnego.

Od początku rozmowy zdawałyśmy sobie sprawę z różnic między indywidualnymi systemami wartości nauczycieli i różnych ich oczekiwań wobec uczniów. Niektórzy z nich patrzyli na zachowanie uczniów z perspektywy systemu autorytarnego, który oparty jest na władzy nauczyciela i posłuszeństwie uczniów. Dyscyplina szkolna jest w nim traktowana jako środek wychowawczy, a jej naruszenie jest surowo karane. Miałyśmy nadzieję, że wspólne rozmowy o tym, co dzieje się na lekcjach z poszczególnych przedmiotów, otworzą wszystkich nażycieli na możliwości układania relacji z uczniami opartych na starannym rozpoznawaniu i analizowaniu ich potrzeb po to, aby próbować przekształcać je w motywację do uczenia się i rozwoju. Cel uznaliśmy za realny, bo to sami nauczyciele zdecydowali, że będą pracować nad problemem, który im doskwierał.

Zaczynamy od próby zaufania

Już na pierwszym spotkaniu dowiedziałyśmy się, że klasa przez cały poprzedni rok nie uczestniczyła w żadnych wycieczkach ani imprezach pozaszkolnych. Nauczyciele mówili, że po prostu bali się wychodzić z uczniami poza teren szkoły. Zaproponowałyśmy, aby zaplanowane zostały wspólne wyjścia, które będą miały sprecyzowane cele wychowawcze i dydaktyczne. Zadeklarowałyśmy wsparcie w organizacji pierwszego. Nasza propozycja została przyjęta i w pewien zimny październikowy poranek pomaszerowałyśmy ze znanymi już nam uczniami i opiekującymi się nimi nauczycielami w kierunku najstarszego w mieście cmentarza, aby uporządkować groby zasłużonych i znanych obywateli. Miał to być dla uczniów sprawdzian, czy potrafią przestrzegać uzgodnionych reguł. Jeszcze w szkole zostali zapoznani ze swoimi zadaniami i podzieleni na trzyosobowe grupy. Każda dostała plan cmentarza z zaznaczonymi mogiłami, które powinna odszukać, uporządkować, a następnie spisać z tablicy nagrobnej inskrypcje. Na cmentarzu wszyscy uczniowie wykonali powierzone im zadanie. Opiekujący się nimi nauczyciele nie mogli się nadziwić ich zaangażowaniu. Następnego dnia na lekcji języka polskiego rozmawiali o historii miasta i jego mieszkańców, wykorzystując zebrane inskrypcje oraz fragmenty biografii. Relacjonująca tę lekcję nauczycielka mówiła o trudnościach uczniów w zrozumieniu czytanych tekstów. Nie miała uwag do ich zachowania.

Udane wyjście uczniów zmniejszyło obawy nauczycieli i w kolejnych miesiącach klasa zwiedziła muzeum historii miasta, a także obejrzała spektakl w miejscowym teatrze. O tym ostatnim uczniowie tak mówili w wywiadzie, który przeprowadziłyśmy z nimi w maju 2013 roku: „Byliśmy specjalnie grzeczni. Pani nas uprzedziła. Każdy wie, że w teatrze trzeba się przyzwoicie zachować”³.

³ Wywiad z uczniami klasy II b, 21.05.2013 r., opracowanie własne.

Obserwujemy proces zmiany

W roku 2012/2013 odbyło się pięć spotkań zespołu nauczycieli klasy II b. W tym czasie wszystkich nauczycieli języka polskiego i języków obcych szkoły zaprosiliśmy do ośrodka doskonalenia na cykl spotkań metodycznych. W ŚCDN wymieniali się doświadczeniami i pomysłami z kolegami z innych szkół. Celem spotkań w szkole stało się monitorowanie efektów zaplanowanych przez nich działań. Rozmawialiśmy o tym, co udało się zmienić i co jeszcze można zrobić, aby zachowanie uczniów sprzyjało ich uczeniu się na lekcjach. Już w grudniu nauczyciele mówili o pozytywnych zmianach w klasie. Zauważyli:

- życzliwość będącą efektem lepszego poznania się uczniów i nauczyciela [historia];
- lepsze relacje z niektórymi uczniami [angielski];
- motywację uczniów do pracy jako efekt różnicowania zadań dla uczniów, dbania nauczycieli o szanse na osiągnięcie sukcesu przez uczniów [niemiecki];
- poprawę zachowania na lekcjach dziewczynki objętej pomocą psychologiczną, jej większą skłonność do kontaktu z nauczycielami, zadowolenie, że ktoś interesuje się jej problemami [wychowawczyni]⁴.

Nie znaczy to, że na kolejnym spotkaniu w marcu nie pojawiły się krytyczne uwagi pod adresem klasy. Jakiś uczeń odmówił wykonania zadania na tablicy. Inni nie przynieśli na matematykę potrzebnych przyrządów. Ktoś przeszkadzał w lekcji. Zdarzały się i uporczywe wagary. W szczegółowych celach formułowanych przez nauczycieli wrócił problem dyscypliny uczniów na lekcjach. Ale na tym samym spotkaniu słychać też było, że uczniowie chętniej uczestniczą w zajęciach, nie sprawiają kłopotów wychowawczych. Przygotowali z pomocą wychowawczyni program na temat powstania styczniowego, wzięli udział w Turnieju Walentynkowym⁵.

W kwietniu dobre wiadomości przeważały. Nauczyciele mówili o konkretach:

- Dobre efekty, jeśli chodzi o zaangażowanie uczniów w pracę na lekcji, przynosi formuła „sprawdzian z książką”.
- „Coś drgnęło” [nauczyciele trzech przedmiotów].
- Uczniowie podjęli próbę napisania artykułu na dowolny temat.
- Sporo osób oddało pracę domową, której tematem był opis obrazu.
- Sformułowałam precyzyjne wymagania z konkretnego działu na ocenę dopuszczającą i dostateczną – pomaga.
- Starają się poprawiać oceny niedostateczne.
- To jest klasa, która rozumie zasady zachowania w szkole. Można to zaobserwować po zachowaniu się uczniów na przerwie.
- Klasa nie wypiera się odpowiedzialności za to, co zrobiła – sprzątają po sobie⁶.

⁴ Notatka ze spotkania nauczycieli, 12.12.2012 r., opracowanie własne.

⁵ Notatka ze spotkania nauczycieli, 6.03.2013 r., opracowanie własne.

⁶ Notatka ze spotkania nauczycieli, 10.04.2013 r., opracowanie własne.

Słuchając tych głosów, myślałam, jak odległe i nierzeczywiste stały się obawy wypowiedziane jesienią przez jedną z nauczycielek: „Ta klasa to bomba zegarowa, która wysadzi naszą szkołę”.

Głos mają uczniowie

Zachowanie uczniów klasy II b na lekcjach stało się przedmiotem ewaluacji wewnętrznej. Nauczyciele chcieli zebrać informacje na temat skuteczności swoich działań, żeby podjąć decyzję, jak pracować z uczniami w kolejnym roku szkolnym. Postawione zostały dwa pytania kluczowe:

1. Jakie działania zostały podjęte w klasie II b, aby osiągnąć zakładane cele?
2. W jakim stopniu osiągnięto postawione cele?

Jednym ze źródeł informacji był przeprowadzony przez nas 21 maja 2013 roku wywiad z uczniami. Pytania sformułowali nauczyciele. Dotyczyły kontraktu klasowego, samooceny zachowania uczniów na lekcjach, czynników, które pomagają im w uczeniu się w szkole, oraz cech dobrego nauczyciela.

Okazało się, że z ponad dwudziestu punktów kontraktu uczniowie pamiętali sześć:

- Trzeba być życzliwym.
- Gdy jedna osoba mówi, reszta słucha.
- Nie używamy telefonów komórkowych [dwie osoby].
- Nie wyśmiewamy się z wypowiedzi innych.
- Nie słuchamy muzyki na lekcji.
- Nie jemy na lekcji⁷.

Nie mieli za to żadnych problemów z wymienieniem tego, co ułatwia im pracę. Najczęściej zwracali uwagę na to, że lepiej pracuje im się, kiedy sami sobie nie przeszkadzają. Podkreślali też atrakcyjność pracy w grupach:

- W grupach jak pracujemy: nie denerwujemy się, że czegoś nie zrobimy.
- Jak pracujemy w grupach: jest trochę śmiechu, robimy coś nie sami, tylko razem, nie robimy tego z przymusu, tylko z chęci, że razem pracujemy⁸.

Najwięcej jednak mówili o znaczeniu postawy nauczyciela w ich uczeniu się na lekcji:

- Nasze nastawienie zależy od nastawienia nauczyciela.
- Jak nauczyciel jest wyrozumiały, albo ma dobry humor.
- Da nam trochę luzu (np. w piątek, jak wszyscy są zmęczeni).
- Nauczyciel podejście powinien zmienić, nie tak, żeby od razu krzyczeć, jak np. [nazwisko nauczyciela], tylko po prostu sposobem.
- Nauczyciel musi umieć nauczać [trzy osoby].

⁷ Wywiad z uczniami kl. II b, 21.05.2013 r.

⁸ Wywiad z uczniami kl. II b, 21.05.2013 r.

- Nauczyciel musi mieć podejście, bo jeżeli tylko gada ciągle i czyta coś, to nudzi nas i my się po prostu nie słuchamy, bo się wyłączamy kompletnie i zajmujemy się czymś innym.
- A nie można porozmawiać z nim normalnie [cztery osoby].
- Na przykład pani od [nazwa przedmiotu] to właśnie robi tak, że połowę z nami rozmawia, a połowę nas naucza, ale my to umiemy, co jest dziwne.
- I nie to, że tak powie nam i ją to nie interesuje, czy my się nauczymy, tylko nam tłumaczy, tłumaczy nam przez żart i my to wszystko rozumiemy, że aż się nam na lekcję chce iść.
- Noo!!! [chór aprobujący]⁹.

Zapytani o cechy dobrego nauczyciela, wymieniali bez wahania:

- wyluzowany,
- wyrozumiały,
- spokojny,
- stanowczy, bo jak coś powie, żeby tak było,
- czasem na przerwie z nami porozmawia,
- konsekwentna, jeśli powie raz i będzie do tego dążyła, to zauważymy, że jest konsekwentna i stanowcza, i do tego się dostosujemy.

Co zrobimy z tą wiedzą?

Wywiad stał się podstawą do rozmowy nauczycieli o tym, od jakich czynników zależy zachowanie uczniów w szkole. Jej efektem były następujące wnioski.

Według uczniów na ich zachowanie w szkole wpływa:

- zachowanie innych uczniów,
- określenie granic przez nauczycieli,
- konsekwencja nauczyciela,
- cierpliwość i zrozumienie nauczyciela,
- indywidualny kontakt z nauczycielem,
- sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela,
- formy pracy uczniów na lekcji (atrakcyjność pracy w grupach),
- nastawienie nauczyciela do uczniów¹⁰.

Następnie nauczyciele wypracowali rekomendacje dotyczące pracy w kolejnym roku szkolnym z uczniami tej klasy.

⁹ Wywiad z uczniami kl. II b, 21.05.2013 r.

¹⁰ Wnioski sformułowane przez nauczycieli klasy II b na spotkaniu 6.06.2013 r.

Tabela 1. Rekomendacje nauczycieli po analizie wyników ewaluacji wewnętrznej

Czego możemy robić więcej, aby osiągnąć cel?	Czego możemy robić mniej, aby osiągnąć cel?
Więcej: konsekwencji (w pracy z uczniami) zadań do wyboru wycieczek tematycznych różnorodnych metod pracy indywidualnych kontaktów z uczniem (indywidualnej pracy) inicjatywy przekazywanej uczniom informowania rodziców o ich obowiązkach	Mniej: wykładów (pogadek) uwag (przypominań, napomnień) przejmowania się przez nauczycieli ocenami uczniów
Co możemy przestać robić, aby osiągnąć cel?	Co możemy zacząć robić, aby osiągnąć cel?
Przestać: prowadzić bezsensowne dyskusje z uczniami przejmować odpowiedzialność za uczniów i rodziców	Zacząć: doceniać/promować uczniów wyróżniających się pozytywnie (wymyślić jak to robić)

Źródło: spotkanie nauczycieli klasy II b (26.06.2013).

Sądzę, że wszyscy uważni czytelnicy tego tekstu mają świadomość, co kryje się między zdaniami: „Wywiad z uczniami stał się podstawą do rozmowy nauczycieli o tym, od jakich czynników zależy zachowanie uczniów. [...] Następnie nauczyciele wypracowali rekomendacje dotyczące pracy w kolejnym roku szkolnym z uczniami tej klasy”¹¹. W dokumentacji pracy szkoły są zapisywane fakty, wnioski, rekomendacje, ale nie znajdziemy tam emocji ludzi, którzy o nich rozmawiali, nie dowiemy się, jaką drogę przeszli, aby takie, a nie inne zapisy uzgodnić.

Nauczyciele z transkrypcją wywiadu z uczniami zapoznali się na wspólnym spotkaniu. Przytoczone w tekście fragmenty świadczą, że nie była to dla nich laurka. Z ponad dwudziestu punktów kontraktu uczniowie zapamiętali tylko sześć. Pocięgą może być fakt, że dotyczą one podstawowych zasad zachowania, a także to, że ważniejsze od zapamiętania jest przestrzeganie reguł i świadomość, czemu służą. Wypowiedzi nauczycieli na kolejnych spotkaniach skłaniały do optymizmu. Cytat z wywiadu z uczniami o ich zachowaniu się w teatrze, zamieszczony w tytule artykułu, można potraktować jako dowód, że pozytywne zmiany postaw uczniów wobec wymagań nauczycieli stały się faktem. Kolejną kwestią, z którą przyszło się zmierzyć czytającym, było bezpardonowe przerzucenie przez uczniów odpowiedzialności za ich stosunek do nauki na nauczycieli. Można powiedzieć: gorzka odpłata za tyle wysiłku... A jednak nauczyciele z całą powagą potraktowali ich wypowiedzi. Nikt się nie obraził, chociaż bez wątpienia niektórym było przykro. W rekomendacjach nie ma mowy o „zwiększaniu dyscypliny”. Są za to zapisy, które sugerują, że trzeba iść tą drogą, którą mozolnie budowali od września. To budzi szacunek.

¹¹ Wnioski sformułowane przez nauczycieli klasy II b na spotkaniu 6.06.2013 r.

Po co nam zespół?

Wczesną wiosną, 6 marca 2013 roku, poprosiłam nauczycieli o wypełnienie kwestionariusza ankiety¹², za pomocą której chciałam zebrać ich opinie na temat wspólnej pracy. Ankietę wypełniło dziewięć z dziesięciu obecnych osób. Wszystkie słowa nauczycieli są dla mnie dowodem starań ludzi, którzy rozumieją wagę swojego zawodu i chcą, żeby szkoła, w której uczą, była dobra. To właśnie zdecydowało, że przychodzili na kolejne spotkania. Ich wypowiedzi to także ostrzeżenie, że nieostrożne słowo, nawet wypowiedziane w dobrej wierze, rani głęboko, dlatego trzeba je bardzo ważyć, jeśli się naprawdę chce pomóc szkole. Wyniki ankiety, podobnie jak cała historia pracy zespołu, może skłonić do myślenia o wartości wspólnego rozwiązywania problemów w szkole, dlatego poniżej przytaczam jej obszernie fragmenty.

1. Spontanicznie zanotuj swoje odczucia w odniesieniu do dotychczasowej pracy zespołu.
 - Nie spełnia moich oczekiwań.
 - Brak wymiernych efektów mimo dużego nakładu pracy z mojej strony oraz innych nauczycieli; zbyt duża ilość uczniów z problemami przerastającymi nasze możliwości udzielania im pomocy.
 - Dobrze, że mogliśmy swobodnie porozmawiać o problemach, na jakie natrafiamy w pracy z tą klasą [podobnie odpowiedziały trzy osoby].
 - Mogliśmy otwarcie porozmawiać o problemach dotyczących klasy II b.
 - Dobrze, że coś zaczęło się dziać w tym temacie.
 - Nauczyciele otwarcie wypowiadali się o problemach, wspólnie szukano rozwiązań, istniała spójność poszczególnych spotkań.
 - Wśród nauczycieli uczących w klasie II b występują podobne odczucia i niezmiernie duży wysiłek wkładany w pracę w tej klasie. Dzielenie się tym doświadczeniem jest bardzo cenne.
 - Dobrze, że ktoś może nam pomóc w pracy z tą klasą.
2. Jakie pozytywne odczucia przychodzą Ci do głowy w pierwszej kolejności?
 - Problem jest zauważony, nie jest przemilczany.
 - Że choć w części ulegnie poprawie sytuacja w klasie [podobnie dwie osoby].
 - Nasza współpraca przyniesie pozytywne efekty.
 - Może zmienią się relacje nauczyciel – uczeń w tej klasie.
 - Sympatyczne dzieci, bardzo szczerze, które potrzebują pomocy ze względu na swoje ograniczenia – być może spotkania pomogą odkryć właściwą drogę.
 - Wszystkim zależy na poprawie stanu dotychczasowego. Każdemu zależy, szukamy rozwiązań.
 - Otwartość, rozwiązywanie problemów w zespole.
 - Pomoc, zrozumienie, wsparcie.

¹² Źródło kwestionariusza: M. Gellert, C. Nowak, *Zespół*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

3. Jakie negatywne doświadczenia wciąż pamiętasz?
 - Krytyka sposobu i metod naszego uczenia.
 - Surowa ocena niektórych nauczycieli (daleka od idei wsparcia) w początkowej fazie prac.
 - Czasem czuję, że ktoś zarzuca mi, że źle pracuję.
 - Niewłaściwe potraktowanie niektórych nauczycieli (ich surowa ocena).
 - Ocenę, że uczniowie w tej klasie są chętni do pracy, tylko nauczyciele nie potrafią z nimi pracować.
 - Wniosek nasuwa się sam: bardzo trudna sytuacja uczniów i klasy. Ogromna bezsilność w tym względzie szkoły (nauczycieli).
4. Oceń, w jakim stopniu omawiane na spotkaniach Zespołu tematy dotyczą Ciebie, Twoich obowiązków zawodowych (konieczność przebywania w Zespole).
 - W dużym stopniu [cztery osoby].
 - Chcę się dowiedzieć, co mogę zmienić w swojej pracy – wszystkie tematy mnie dotyczą.
 - Uczestnicząc w zespole, mam pełniejszy obraz i szerszą wiedzę na temat funkcjonowania uczniów na innych lekcjach. To cenne dla mojej pracy na moim przedmiocie.
 - Wszystkie tematy dotyczą mnie.
 - Uwzględniają problemy, z którymi mam do czynienia.
 - W maksymalnym.
5. Co Twoim zdaniem należałoby zrobić w najbliższym czasie, aby praca Zespołu przynosiła lepsze efekty?
 - Na bieżąco wymieniać doświadczenia, włączyć wszystkich nauczycieli uczących w klasie.
 - Włączyć rodziców do współpracy z nauczycielami.
 - Wymieniać się na bieżąco tym, co przynosi efekty, dobre rezultaty.
 - Wydaje mi się, że korzystna byłaby zasada „małych kroków” i realizowanie wybranego zadania „wspólnym frontem”.
 - Zachęcić wszystkich uczących w tej klasie nauczycieli do uczestnictwa w spotkaniach.
 - Włączyć w pracę zespołu wszystkich nauczycieli uczących w klasie [trzy wypowiedzi].

ZAKOŃCZENIE

Nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale tworzą zespół¹³. Współpracują w planowaniu i realizacji procesów edukacyjnych¹⁴. Wspomaganie szkoły, żeby spełniała te wymogi prawne służące jej rozwojowi, to zadanie placówki doskonalenia nauczycieli¹⁵. **Wspomaganie szkoły i doskonalenie nauczycieli** jest możliwe pod warunkiem, że nauczyciele życzą sobie wspomagania i chcą się doskonalić. To banalna prawda, z którą trzeba bardzo serio się liczyć. Pomaganie ludziom jest trudne, pomaganie ludziom wbrew ich woli jest niemożliwe. Większość nauczycieli gimnazjum uczących w klasie II b chciała wspólnie pracować i zgodziła się przyjąć naszą pomoc. Było to dla nas bardzo cenne doświadczenie i przyniosło wymierne korzyści wszystkim osobom w nim uczestniczącym.

Efekty pracy zespołu nauczycieli klasy II b w roku szkolnym 2012/2013:

Nauczyciele:

- Poczuli, że problem zachowania uczniów to wspólna sprawa wszystkich uczących, a nie pojedynczych osób.
- Mieli pełny dostęp do informacji o funkcjonowaniu uczniów w szkole, łatwiej im było zrozumieć ich zachowanie.
- Zdiagnozowali ważne przyczyny nieakceptowanych zachowań uczniów na lekcjach.
- Mogli wspólnie wypracować cele i działania wychowawcze służące modelowaniu zachowania uczniów.
- Większość podjęła próby zmian w swojej pracy z uczniami:
 - Zaczęli formułować precyzyjne wymagania dotyczące poszczególnych ocen.
 - Słabszym uczniom proponowali na lekcji zadania, z którymi mogli poradzić sobie samodzielnie.
 - Pozwolili uczniom poprawiać do skutku oceny niedostateczne.
 - Częściej organizowali na lekcjach pracę w małych grupach.

Uczniowie:

- Uczestniczyli w atrakcyjnych dla nich wydarzeniach edukacyjnych poza szkołą.
- Uczeń z upośledzeniem w stopniu lekkim otrzymał indywidualną pomoc nauczycieli na lekcjach z przedmiotów egzaminacyjnych, na pozostałych zaś pracował w zespole uczniowskim, który lubił.
- Ci, którzy mieli problemy z emocjami, dostali regularne wsparcie od pedagoga, mogli też liczyć na większe zrozumienie nauczycieli.
- Zmiany w zachowaniu uczniów:

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. nr 61, poz. 624 z późn. zm.).

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324 z późn. zm.).

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. nr 200, poz. 1537 z późn. zm.).

- Rządziej łamali obowiązujące normy zachowania.
 - Słabsi uczniowie częściej angażowali się w pracę na lekcjach.
 - Więcej uczniów odrabiało samodzielnie prace domowe.
 - Uczniowie zagrożeni ocenami niedostatecznymi podejmowali próby poprawy.
- Wszyscy uczniowie otrzymali promocję do klasy III.

Efekty odnotowane:

- Uczniowie nauczyli się ze sobą współdziałać, poczuli się zespołem: we wrześniu 2013 roku samodzielnie zorganizowali akcję wyborczą, w wyniku której jedna z uczennic została przewodniczącą Samorządu Uczniowskiego. Co prawda jej kadencja trwała tylko pół roku, ale to już inna historia, która z całą pewnością stała się przedmiotem refleksji nauczycieli klasy już III b.

Opisany przeze mnie tak szczegółowo całoroczny wspólny wysiłek nauczycieli w rozwiązywaniu problemów powierzonej im grupy uczniów pozwala mieć nadzieję, że współpraca w planowaniu i realizacji procesów edukacyjnych w tej szkole będzie obowiązującą zasadą. Zasadą, której wartość docenią wszyscy.

BIBLIOGRAFIA

- Elsner D., Schollaert R., *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły*, wydane nakładem własnym, Chorzów 2006.
- Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1988.
- Gellert M., Nowak C., *Zespół*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- MacBeat J. et al., *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.
- Mietzel G., *Psychologia dla nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007.

Źródła elektroniczne

- Osińska M., *Praca zespołowa w szkole*, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 1.09.2014).
- Otręba R., *Klimat szkolny w badaniach międzynarodowych szkół grupy wyszehradzkiej*, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 1.09.2014).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. nr 61, poz. 624 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. nr 200, poz. 1537 z późn. zm.).

PIOTR BOGDANOWICZ

SZKOŁY PROGRAMÓW INDYWIDUALNYCH – TAKA DZIWIWA NAZWA

Abstrakt:

W artykule przedstawiam praktyki wspomagające rozwój uczniów w kierowanych przeze mnie Szkołach Programów Indywidualnych. Opisywane działania odpowiadają wymaganiu szóstemu – „Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, uwzględniając ich indywidualną sytuację”. Narodzinom naszej szkoły towarzyszyły długie, systematyczne rozmowy z niezwykłym pedagogiem Philipem Toogoodem (1935–2013), liderem brytyjskiego ruchu o przywrócenie szkole ludzkiej skali. A co „ludzka skala” oznacza u nas? Każdy z setki uczniów jest rozpoznawalny. Już podczas rekrutacji oczekujemy od kandydata refleksji nad sobą, ukazania zainteresowań, przedstawienia się w dowolnej formie. Zakres działań wybranych na potrzeby artykułu jest szeroki i różnorodny. Aby podnieść rangę indywidualnych osiągnięć, w każdym semestrze uczniom są przyznawane nagrody – Perły (odznaką jest muszla z załączkiem perły) oraz kilkanaście sprawności Primus Inter Pares. Są to wyróżnienia za efekty pracy nad sobą bez względu na uzyskane oceny wyników nauczania. Tworząc szkołę przed ponad dwudziestu laty, inaczej niż dzisiaj odpowiadaliśmy na pytanie: Co może oznaczać „liceum programów indywidualnych”? W końcu XX wieku nasz plan nauczania szokował. Od trzech lat w wymiarze i zakresie ustalonym z góry każdy uczeń liceum musi poznać jedynie język polski i matematykę, a przedmioty wskazane przez siebie powinien opanować w zakresie podstawowym lub rozszerzonym. Niektóre założenia i przyjęte przez nas rozwiązania organizacyjne wytrzymały próbę czasu, wiele innych zmieniliśmy, ale potrzeby ucznia i jego aktywność pozostają na pierwszym miejscu.

W artykule przedstawię praktyki wspomagające rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji w Szkołach Programów Indywidualnych. Działania opisane niżej odpowiadają wymaganiu szóstemu – ***Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, uwzględniając ich indywidualną sytuację***. Narodzinom naszej szkoły towarzyszyły wieloletnie robocze kontakty z niezwykłym pedagogiem Philipem Toogoodem (1935–2013), liderem brytyjskiego ruchu o przywrócenie szkole ludzkiej skali. A co „ludzka skala” oznacza w naszej praktyce? Już podczas rekrutacji mamy następujące wymagania w stosunku do kandydata: przedstaw się, pokaż nam, kim jesteś – temat i forma dowolna! Zdarza się recital lub pokaz jujitsu, wystawa fotografii, recytacja albo prezentacja multimedialna. Aby podkreślić znaczenie indywidualnych osiągnięć, w każdym semestrze uczniom są przyznawane nagrody Perły oraz wyróż-

nienia w postaci sprawności Primus Inter Pares za szczególne efekty pracy nad sobą bez względu na uzyskane oceny wyników nauczania. Niektóre założenia i rozwiązania organizacyjne wytrzymały próbę czasu, wiele innych zmieniliśmy, ale aktywność uczniów oraz ich potrzeby pozostają na pierwszym miejscu.

Co może więc oznaczać „liceum programów indywidualnych”? Już od ponad dwudziestu lat odpowiadamy: część przedmiotów uczeń musi poznać w wymiarze i zakresie ustalonym z góry, a pozostałe, wskazane przez siebie zgodnie z zainteresowaniami, powinien opanować w zakresie rozszerzonym. Brzmi to zwyczajnie za ledwie od trzech lat, na podstawie obowiązującego od niedawna planu nauczania w liceach!

Każdy uczeń, począwszy od gimnazjum, sporządza **Mój plan na rok** – obok własnego planu lekcji, uwzględniającego wybrane zajęcia, oczekujemy tu deklaracji co do osiągnięć, ale i trudności przewidywanych w bieżącym roku, kierunku studiów oraz przyszłego zawodu. Otwieramy szansę indywidualnego rozwoju ucznia, zwracając uwagę na jego osobiste zamierzenia i wielorakie inteligencje. Ale jednocześnie mnożymy możliwości, gdyż każdego dnia uczeń pracuje w trzech lub czterech różnych grupach, nie tylko rówieśniczych – spotyka różne wzorce i spontanicznie korzysta z różnorodnych inspiracji. Nauczyciel – wychowawca opiekuje się grupą uczniów z różnych klas, dobieranych na zasadzie wolnego wyboru. **Rozpoznawanie i uwzględnianie zróżnicowanych potrzeb rozwojowych każdego ucznia mieści się w zakresie szóstego wymagania.**

DOBRA PRAKTYKA

ZESPOŁY WYCHOWAWCZE zamiast klas. Wychowawca nie obejmuje nadzoru nad jednym oddziałem, na przykład nad klasą II b, lecz tworzy kilkunastoosobowy zespół uczniów z różnych klas.

Cel działania: Stworzenie kameralnego środowiska wychowawczego uczniów w różnym wieku, z różnych klas, pod opieką nauczyciela wychowawcy wybieranego przez członków zespołu. Oddzielenie wychowawstwa, jako opartego na dobrowolności przewodnictwa grupy, od klasy (oddziału) tworzonej w sposób administracyjny.

Krótki opis działania: Zespoły są tworzone na zasadzie doboru akceptowanego przez nauczyciela, któremu dyrektor powierzył funkcję wychowawcy, oraz ucznia, który powinien wybrać jeden z ośmiu zespołów. Członkowie zespołu spotykają się co tydzień na godzinie wychowawczej. Zespół ustala we wrześniu roczny program zajęć realizowanych w trakcie cotygodniowych spotkań i comiesięcznych, całodziennych zajęć pozaszkolnych (Dzień Latający), a także zajęć pozaszkolnych w okresie egzaminów gimnazjalnych oraz w ciągu trzech dni egzaminów maturalnych. Realizowane zadania i efekty zajęć pozaszkolnych są przedstawiane w formie kilkuminutowych prezentacji multimedialnych na spotkaniach całej szkoły.

Efekty: Wzrasta aktywność uczniów i poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania. W szkole nie występuje zjawisko antagonizmów pomiędzy oddziałami – zespoły wychowawcze są międzyoddziałowe i międzyklasowe. Powstaje przestrzeń dla samorządów klasowych, które w związku z brakiem opiekunów – wychowawców klas rozwiązują problemy i organizują życie pozalekcyjne.

Rady i przestrogi: dla tych, którzy chcieliby naśladować taki model. Niezbędne jest stałe i systematyczne doskonalenie oraz szkolenie wychowawców zespołów wychowawczych. Konieczne są systematyczne, cotygodniowe spotkania wychowawców z kierownictwem szkoły, na których omawia się wydarzenia ostatniego i przyszłego tygodnia.

Sposoby upowszechniania: Spotkania, Internet itd. Przydatny będzie druk zawierający spis zasad obowiązujących organizację zespołów oraz opis doświadczeń z trwającego od pięciu lat eksperymentu. Potrzebne wydają się doroczne zjazdy nauczycieli – wychowawców pracujących na podstawie implementowanych reguł oraz wymiana doświadczeń za pośrednictwem strony internetowej.

W trakcie spotkań z wychowawcą powstaje projekt zespołowych zajęć pozaszkolnych realizowany głównie w trakcie Dni Latających. **Dzień Latający** odbywa się raz w miesiącu, w grupach wychowawczych, zawsze poza szkołą, każdy w innym dniu tygodnia. Temat, miejsca, forma, zadania zespołowe oraz indywidualne są ustalane w trakcie spotkań z grupą na godzinach wychowawczych. Kilka dni po zakończeniu kolejnych zajęć uczniowie pokażą całej szkole trzyminutowe sprawozdania z tego, czego się nauczyli. Sporadycznie Dzień Latający ma charakter zajęć przedmiotowych. **Różnicowanie celów zajęć i metod uczenia się sprzyja osiągnięciu celów wynikających z wymagania szóstego.**

DOBRA PRAKTYKA

DNI LATAJĄCE – systemowe zajęcia dydaktyczne poza budynkiem szkoły.

Cel działania: Poszerzanie pola dla uczenia się i nauczania, rozwijanie zainteresowania uczniów regionem, jego życiem społecznym – kulturalnym, naukowym, artystycznym i sportowym.

Krótki opis działania: Dni Latające są projektowane i realizowane przez uczniów różnych klas zorganizowanych w grupie wychowawczej pod opieką nauczyciela – wychowawcy. To sześciogodzinne zajęcia pozaszkolne ujęte w całorocznym kalendarzu według zasady, że odbywają się raz w miesiącu, dla całej szkoły jednocześnie, za każdym razem w innym dniu tygodnia. Treść i forma kolejnego Dnia Latającego są ustalane przez każdy z zespołów na podstawie przyjętego planu rocznego. Tego dnia zajęcia nie mogą odbywać się w budynku szkoły! Ich efekty są prezentowane (po około dziesięciu dniach) w formie kilkuminutowych prezentacji multimedialnych i omówień w obecności wszystkich uczniów i nauczycieli.

Efekty: Wzrasta aktywność uczniów i poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania edukacyjne. Powstaje przestrzeń dla spontanicznych inicjatyw i działań podejmowanych przez samych uczniów z wsparciem nauczycieli. Zachodzi proces włączania uczniów w życie społeczne aglomeracji połączony z przekraczaniem dotychczasowej sieci kontaktów i kręgów zainteresowań.

Rady i przestrogi: dla tych, którzy chcieliby naśladować ten model. Istotne jest, by rozpocząć szczegółowe planowanie kolejnego Dnia Latającego dwa tygodnie przed jego realizacją. A oto przykład formularza takiego planu:

Dzień Latający (1.10.2014 r.)

*ostateczny termin złożenia projektu: czwartek 25 września, godz. 15.30

1. Proszę krótko opisać myśl przewodnią projektu **nabywania i rozwijania kompetencji międzyprzedmiotowych poza murami szkoły** – na czym polega Wasz projekt 2014/2015:.....
2. Czego chcesz nauczyć?
 - a. kompetencje ogólne (międzyprzedmiotowe):.....;
 - b. wiedza ogólna i konkretne umiejętności przewidziane w programie rocznym:.....

Wymyśl konkretne zadania wymagające umiejętności społecznych (organizacyjnych oraz interpersonalnych itp.):

- zadania **wstępne**, przygotowujące wspólne działania: Kto? Co? Do kiedy?;
- zadania do wykonania przez uczniów w formule **2–4–8**;
- wywiad z **VIP-em** (ciekawym człowiekiem) – imię, nazwisko, funkcja; miejsce i godzina spotkania:.....
- Przewidywany czas trwania zajęć (liczba godzin): od godz. do godz. Gdzie będą prowadzone zajęcia – proszę wskazać adresy miejsc **poza** budynkiem szkoły:

1. Zespół tworzą uczniowie klas OLPI/LP/OSSP, udział weźmie uczniów; uczniowie zwolnieni:

(Warto trzymać się zasady, że nieobecność może być usprawiedliwiona tylko wtedy, gdy jest uzgodniona wcześniej z wychowawcą! Oczywiście poza sytuacjami absolutnie wyjątkowymi, o których uczeń bądź rodzice zawiadamiają telefonicznie przed terminem spotkania!)

1. Gdzie się spotkamy? O której? Jak się ubrać? Co trzeba przynieść?

Imię i nazwisko nauczyciela

Gdańsk-Oliwa, września 2014 roku

Niezbędne jest omówienie przez nauczycieli – wychowawców przygotowań oraz realizacji z kierownictwem szkoły. Pożyteczny wydaje się element rywalizacji pomiędzy grupami, na przykład w zakresie przedstawianych prezentacji efektów.

Sposoby upowszechniania: Spotkania, Internet itd. Przydatny będzie druk zawierający spis zasad obowiązujących organizację imprez oraz opis doświadczeń z trwającej od kilku lat praktyki. Potrzebna wydaje się wymiana doświadczeń oraz informacji za pośrednictwem strony internetowej.

Na każdego ucznia czeka jeszcze obowiązek indywidualnej rocznej „pracy długoterminowej”. Oznacza to coroczny wybór opiekuna i tematu oraz okresowe oceny realizacji projektu. Wielomiesięczną pracę kończy pokaz w zespole przedmiotowym. Najlepsze prace są prezentowane w czerwcu w szkolnej auli, w obecności całej szkoły, rodziców, gości z uczelni, dziennikarzy. **Warunki do rozwoju różnorodnych talentów, budzenia zainteresowań i kultywowania pasji są niezbędne do osiągnięcia celów wynikających z traktowanego poważnie szóstego wymagania.**

DOBRA PRAKTYKA

PRACE DŁUGOTERMINOWE

Cel działania: Stwarzanie przestrzeni dla samorozwoju, pogłębiania zainteresowań za pomocą wiedzy z wybranej indywidualnie dziedziny; przygotowanie do wyboru kierunku dalszej edukacji oraz pracy zawodowej.

Krótki opis działania: Każdy uczeń we wrześniu wybiera nauczyciela, pod którego opieką będzie wybierał temat, ustalał problematykę i listę lektur. W ramowym harmonogramie zawarto informację, w jakim terminie należy sprecyzować temat, przedstawić bibliografię, opracować zarys projektu, zakończyć pracę oraz przygotować prezentację do publicznego przedstawienia podczas spotkania uczniów i nauczycieli w szkolnej auli w czerwcu. Ocena z pracy długoterminowej jest wpisywana do arkusza ocen, jak również uwzględniana na świadectwie ukończenia liceum.

Efekty: Wzrasta aktywność uczniów i poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania. Powstaje przestrzeń dla spontanicznych inicjatyw i działań podejmowanych przez ucznia z wsparciem wybranego nauczyciela. Rośnie liczba egzaminów z przedmiotów dodatkowych na maturze oraz egzaminów na poziomie rozszerzonym.

Rady i przestrogi: dla tych, którzy chcieliby naśladować ten model. Niezbędne jest opracowanie ramowego harmonogramu i przedyskutowanie z wszystkimi nauczycielami sposobu prowadzenia indywidualnych prac uczniowskich, wymagań możliwych do spełnienia oraz zasad i regulaminów związanych z ocenianiem. Konieczne będzie różnicowanie stopnia trudności i wymagań w celu dostosowania ich do różnych możliwości uczniów. Bardzo ważną kwestią staje się w tych warunkach publiczna prezentacja efektów, zarówno na spotkaniach grupy uczniów pracujących pod opieką jednego nauczyciela, jak i nauczycieli pokrewnych przedmiotów. Istotne są systematyczne spotkania nauczycieli prowadzących prace długoterminowe z kierownictwem szkoły, na których omawia się zadania realizowane w poprzednich i najbliższych miesiącach.

Sposoby upowszechniania: Spotkania, Internet itd. Przydatny będzie druk zawierający spis zasad obowiązujących w trakcie prowadzenia prac oraz opis doświadczeń z trwającej od kilku lat praktyki. Potrzebna wydaje się wymiana doświadczeń nauczycieli prowadzących prace w różnych szkołach za pośrednictwem strony internetowej.

Dla niektórych uczniów atrakcją jest start w naszym konkursie *Pomoce dydaktyczne XXI wieku*. Aby wziąć udział, wystarczy się zgłosić do wybranego nauczyciela z pomysłem, ustalić założenia, a wykonaną pomoc przedstawić do oceny jury. Praca konkursowa może być przygotowana w ramach „pracy długoterminowej”. Od roku nasz konkurs ma już charakter międzyszkolny.

Szkoła wymaga od nauczycieli pomysłów do pracy ze zróżnicowaną grupą uczniów, w której są zdolni i przeciętni, zdyscyplinowani i kontestatorzy. Współpracy sprzyja życzliwa atmosfera i przyjazne relacje między nauczycielami a uczniami. Czasem wymaga to pracy indywidualnej z uczniem w ramach tutoringu. Rozbudzona aktywność przybiera różnorodne formy. Przed rokiem zarejestrowaliśmy ponad 600 uczestników **Baltikonu** – konwentu RPG organizowanego przez uczniów szkoły, która liczy około 100 uczniów, pod wodzą nauczyciela historii. Aby budzić ciekawość, organizujemy w szkole Dni Uniwersyteckie połączone z ćwiczeniami. Wykłady związane z Nagrodą Nobla w dziedzinie fizyki, prowadzone przez profesorów Uniwersytetu Gdańskiego i Politechniki Gdańskiej, wprowadziły gimnazjalistów w problematykę zastosowań mechaniki kwantowej. Dwukrotnie organizowaliśmy także międzyszkolną **Konferencję filozoficzną**.

Odbył się również Halloween – konwent fantastyki – trwające od piątku do soboty konkursy i turnieje zorganizowane przez samorząd uczniów oraz przyjaciół spoza szkoły, z dyskretną pomocą nauczycieli. Odwiedziło nas około 350 młodych ludzi. 21 marca odbędzie się kolejny BookoON – przygotowywana przez uczniów impreza popularyzująca literaturę i czytelnictwo. Podejmujemy wyzwanie tworzenia przestrzeni dla aktywności nie tylko pojedynczych uczniów, ale i zespołów, co rodzi sytuacje wychowawcze, które pozwalają uczniom doświadczać siebie jako twórców własnego projektu życiowego.

DOBRA PRAKTYKA

IMPREZY SZKOLNE: BOOKON, BALTIKON, HALLOWEEN ITD.

Cel działania: Poszerzanie pola dla samodzielnej organizacji przez uczniów dużych imprez kulturalnych, artystycznych i towarzyskich programowanych przez zespoły afiliowane przy samorządzie uczniowskim z udziałem uczniów innych szkół oraz studentów.

Krótki opis działania: Imprezy są organizowane na zasadzie dobrowolności, na podstawie pomysłu oryginalnego – BookON, lub inspiracji z zewnątrz – Baltikon. BookON to warsztaty, spotkania autorskie, inscenizacje, konkursy mające na celu

promocję czytelnictwa, literatury, filmu i teatru, które odbywają się raz do roku, w Dzień Wagarowicza, czyli 21 marca. Promocja imprezy w środowisku gdańskich szkół przyczynia się do wzięcia w niej udziału kilku klas ze szkół podstawowych (około 100 gości) wraz z naszymi uczniami jako uczestnikami oraz organizatorami. Z kolei Baltikon to konwent RPG i zespół warsztatów różnorodnych aktywności organizowany co dwa lata jako impreza mieszcząca się w ogólnokrajowym harmonogramie imprez regionalnych podobnego typu (ponad 600 uczestników).

Efekty: Wzrasta aktywność uczniów, ich poczucie dumy i odpowiedzialności za podejmowane działania. Powstaje przestrzeń dla spontanicznych inicjatyw i działań podejmowanych przez samych uczniów z dyskretnym wsparciem nauczycieli. Ponieważ wymienione imprezy są finansowane z wpływów z wejściówek, ich organizacja stanowi dobrą okazję do ćwiczeń z zarządzania i przedsiębiorczości.

Rady i przestrogi: dla tych, którzy chcieliby naśladować ten model. Niezbędne jest szczegółowe ustalenie wraz z uczniowskim komitetem organizacyjnym zasad i regulaminów. Bardzo ważną kwestią jest w tych warunkach rozliczenie wpływów i wydatków. Niezbędne są systematyczne spotkania organizatorów z kierownictwem szkoły, na których omawia się zadania realizowane w ostatnim i przyszłym tygodniu.

Sposoby upowszechniania: Spotkania, Internet itd. Przydatny będzie druk zawierający spis zasad obowiązujących organizację imprez oraz opis doświadczeń z trwającej od kilku lat praktyki. Potrzebne wydają się spotkania opiekunów tych imprez w celu wymiany doświadczeń oraz wymiana informacji za pośrednictwem strony internetowej.

Aktywności uczniów sprzyja zaufanie do nauczycieli. Odpowiadając w dorocznej ankiecie na pytanie: **Co lubisz lub cenisz w naszej szkole szczególnie?**, w październiku ubiegłego roku uczniowie pisali między innymi: „Cenię możliwość rozwijania swoich pasji, to, że każdy w tej szkole jest inny. Cenię również nauczycieli, którzy mają o wiele lepsze podejście do ucznia niż w szkołach publicznych” (I klasa liceum ogólnokształcącego); „Że mogę realizować własne projekty i pomysły. Decyduję, czego chcę się uczyć, i rozwijam swoje zainteresowania”; „Prace długoterminowe pomagają nam bliżej poznać kolegów i zwracają uwagę, w czym dana osoba się wyróżnia, co sobą reprezentuje, tym samym zyskuje w oczach innych uczniów i nauczycieli, zwiększa akceptację ze strony kolegów”.

Dwoje z naszych uczniów zakwalifikowało się do grupy 160 Zdolnych z Pomorza, projektu realizowanego pod patronatem Marszałka Województwa Pomorskiego. Troje jest stypendystami Premiera RP. Wśród 100 naszych uczniów ponad 60 zmagają się z trudnościami dyslektycznymi.

W analizie SWOT przeprowadzonej 21 czerwca 2006 roku nauczyciele uznali indywidualizację procesu edukacji za naszą mocną stronę i tak określili jej rozmaite aspekty: indywidualizacja nauczania – podejścia do ucznia, dostosowanie form nauczania do możliwości ucznia, elastyczność, subiektywnie małe wymagania względem uczniów, szkoła ostatniej szansy, status i statut, otwartość na sytuacje nietypowe, przyjmowanie uczniów z różnego rodzaju dysfunkcjami, co stanowi o wyjątkowości naszej szkoły – nie ma drugiej takiej w Trójmieście... a może i w Polsce?

Łącznie 11 osób jako mocne strony szkoły wskazało różne czynniki indywidualizacji.

Analiza SWOT została przeprowadzona ponownie w trakcie rady pedagogicznej, przed rozpoczęciem roku szkolnego 2014/2015, przez cztery zespoły złożone z samych nauczycieli. Korzystając z formuły World Cafe, przy każdym z czterech stolików, kolejno, każda z grup pedagogów wskazała czynniki odpowiadające czterem kategoriom, nie znając propozycji sformułowanej przez poprzedników. Liczba cztery oznacza, iż „różne formy pracy” jako mocną stronę wskazały niezależnie od siebie cztery zespoły. Po upływie ośmiu lat, jakie minęły od przeprowadzenia poprzedniej analizy, umocniła się gotowość nauczycieli do traktowania rozwoju ucznia w kategoriach wielowymiarowych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb, pomimo stopniowej wymiany kadry. **Analiza naszych doświadczeń i ocena ich efektów powinny okazać się przydatne w pracy nad rozwijaniem uzdolnień z każdym dzieckiem, nie tylko szczególnie utalentowanym.** Warsztaty strategiczne, na których dokonuje się takich analiz i przeprowadza zespołową ocenę efektów, sprzyjają przekonaniom nauczycieli i rodziców o wartości aktywności społecznej, poznawczej i twórczej.

DOBRA PRAKTYKA

WARSZTATY STRATEGICZNE NAUCZYCIELI I RODZICÓW

Cel działania: Forma dyskusji nauczycieli i rodziców nad oceną stanu szkoły i jej działalności podczas ostatniego roku szkolnego oraz kierunkami dalszych działań z wykorzystaniem efektywnych metod wymiany opinii oraz uzgadniania poglądów, takich jak między innymi World Cafe, kluczowe czynniki sukcesu oraz analiza SWOT.

Krótki opis działania: Warsztaty strategiczne są organizowane co roku w maju lub czerwcu. Udział rodziców jest dobrowolny, a obowiązkowy dla wszystkich nauczycieli oraz niektórych pracowników administracji. W 2014 roku ewaluacja stanu szkoły została przeprowadzona metodą World Cafe na podstawie wyniku wcześniejszej analizy kluczowych czynników sukcesu. Rezultaty warsztatów strategicznych pozwalają formułować kierunki zmian oraz harmonogram działań obejmujący najbliższy rok szkolny i kolejne lata.

Efekty: Wzrasta aktywność nauczycieli i poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania edukacyjne. Powstaje przestrzeń dla refleksji oraz inicjatyw i działań podejmowanych zespołowo przez nauczycieli. Wymienione formy współpracy stanowią dobrą okazję do rozumienia i rozwijania procesu edukacyjnego.

Rady i przestrogi: dla tych, którzy chcieliby naśladować ten model. Niezbędne jest szczegółowe ustalenie zasad i sposobów regulacji wspólnej pracy. Bardzo ważną rzeczą jest w tych warunkach rozliczenie efektów działań podjętych na podstawie ustaleń poprzednich warsztatów. Konieczne jest systematyczne monitorowanie procesów zmian przez kierownictwo szkoły.

Sposoby upowszechniania: Spotkania, Internet itd. Przydatny będzie druk zawierający spis zasad obowiązujących organizację imprez oraz opis doświadczeń z trwającej od kilku lat praktyki. Potrzebne wydają się spotkania kierownictw szkół w celu wymiany doświadczeń oraz wymiana informacji za pośrednictwem strony internetowej.

Warunki dla rozwoju uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji, mogą być postrzegane jako wartość zarówno w świadomości osobistego rozwoju nauczycieli, jak i jako zasadniczy walor unikalnej pozycji szkoły na tle szerszego niż lokalne otoczenia.

Tabela 1. Grupowa analiza SWOT (29.08.2014 r.)

Mocne strony	Słabe strony
Różne formy pracy – 4 Nauka poza szkołą (Dni Latające, konwenty, Dni Uniwersyteckie) – 4 Indywidualizacja – 4 Elastyczność nauczycieli i urok osobisty – 4 Ocenianie kształtujące – 4 Opieka psychologiczno-pedagogiczna – 3 Rodzinna atmosfera – 3 Współpraca z uczelniami – 2 Grupy wychowawcze – 2 Systemy motywujące uczniów – 2 Blisko natury – 2 Praca w małych grupach – 2	Niska frekwencja uczniów – 4 Brak pracowni specjalistycznych – 4 Brak przepływu informacji – 4 Niskie zarobki i mały budżet – 4 Niski standard budynku – 4 Oceny kształtujące – 3 Słaba reklama i promocja – 3 Słaby samorząd klasowy – 2 Brak doskonalenia zawodowego nauczycieli – 1 Niska kultura uczniów – 1 Brak systemu zastępstw – 1
Szanse	Zagrożenia
Indywidualizacja – 3 Rozwój i poszerzenie opieki psychologiczno-pedagogicznej – 3 Rozwój zawodowy kadry – 3 Szkoła bezpieczna dla gimnazjalistów – 3 Lokalizacja – las (wf, biologia) – 1 Fundusze unijne – 1 Współpraca z innymi placówkami – 1	Trudności finansowe rodziców – 4 Zły PR (<i>public relations</i>) – 4 Rankingi – 3 Niż demograficzny – 3 Konkurencja – 3 Problemy uczniów – 2 Roszczeniowe postawy i nierealne oczekiwania uczniów oraz rodziców – 2 Brak współpracy i świadomości rodziców – 2 Sztuczne ramy nauczania i kontroli – 2 Postęp technologiczny – 1

Źródło: Dokumenty Szkół Programów Indywidualnych.

Staramy się rozciągnąć obszar wiary w możliwości uczniów na cały Gdańsk. Od dwóch lat prowadzimy w gdańskich szkołach badania inteligencji wielorakich uczniów klas VI oraz klas I gimnazjalnych, popularyzując koncepcję Howarda Gardnera.

Zwracamy w ten sposób uwagę uczniów i rodziców, nauczycieli i szkolnych pedagogów, że kompetencje uczniów oraz ich indywidualne możliwości przekraczają wymagania i granice określone przez najlepsze szkolne programy. W tym roku badania są prowadzone w 35 szkołach i obejmują około 2200 uczniów.

BIBLIOGRAFIA

Meighan R., *Socjologia edukacji*, UMK, Toruń 1993.

FUNKCJONOWANIE ZESPOŁÓW NAUCZYCIELI SPRZYJA ROZWOJOWI SZKOŁY

Abstrakt:

Celem niniejszego artykułu było przedstawienie pracy zespołowej nauczycieli jako kluczowej formy organizacji pracy zorientowanej na rozwój szkoły, każdego nauczyciela i ucznia. W opracowaniu zwrócono uwagę na pojęcie zespołu, lidera, który pełni ważną rolę w projektowaniu zespołu, rodzaje zespołów występujących w szkole zawarto praktyczne wskazówki dotyczące budowy efektywnego zespołu określono mocne strony pracy zespołowej oraz zagrożenia, jakie mogą wystąpić we współpracy nauczycieli. Przedstawiono rolę, jaką w szkole odgrywa praca zespołowa, oraz jej wpływ na proces uczenia się uczniów i funkcjonowanie placówki. Jeśli chodzi o skuteczne współdziałanie nauczycieli, oprócz zasobów materialnych i odpowiednich warunków do pracy istotne znaczenie mają w tej kwestii sami członkowie zespołów szkolnych, w szczególności bierze się pod uwagę ich umiejętności, kompetencje, możliwości, relacje, role, jakie pełnią w zespołach, oraz formę organizacji ich pracy. Wysoko rozwinięta praca zespołowa jest jednym z czynników najskuteczniej przyczyniających się do osiągnięcia zamierzonych celów.

WSTĘP

Jak mówił H. Ford, „Połączenie sił to początek, pozostanie razem to postęp, wspólna praca to sukces”¹. Według J. Kordzińskiego „konieczność współdziałania w szkole, realizowana m.in. poprzez podejmowanie pracy zespołowej, to wymóg czasów, w jakich żyjemy, rosnącej świadomości siły synergii i korzyści płynących ze współdziałania i z konieczności kształtowania absolwentów jako osób posiadających określoną więzkę kompetencji, której nie można zdobyć bez podejmowania celowych działań równoległych, a najlepiej wspólnych”². Praca zespołowa sprzyja budowaniu pozytywnego wizerunku szkoły, przyczynia się do zwiększenia atrakcyjności oferty edukacyjnej, w szczególności odpowiadającej oczekiwaniom uczniów i rodziców³. Tworzenie

¹ M. Książdźyna, *Cytaty biznesowe*, <http://www.topmenedzer.pl/2009/01/cytaty-biznesowe/> (data dostępu: 5.09.2015).

² J. Kordziński, *Zarządzanie rozwojem szkoły*, ABC a Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 108.

³ *Ibidem*, s. 109.

w szkole zespołów nauczycieli jest zasadniczym i skutecznym sposobem wspomagającym jej rozwój. W szkołach pracują zespoły pełniące istotne role w realizacji zamierzonych celów. Sytuacje zachodzące w środowisku funkcjonowania szkoły, które wyznaczają do realizacji określone zadania czy też sprawiają pewne problemy, można z powodzeniem rozwiązać przy współudziale zespołów powołanych przez dyrektora szkoły lub powstałych z inicjatywy grupy nauczycieli.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie pracy zespołowej nauczycieli jako kluczowej formy organizacji pracy zorientowanej na rozwój szkoły, każdego nauczyciela i ucznia. Aby osiągnąć zamierzony cel, dokonano przeglądu teoretycznego problematyki pracy zespołowej na podstawie zgromadzonej literatury przedmiotu i własnych doświadczeń zawodowych, zdobytych przede wszystkim jako nauczyciel, dyrektor i wizytator.

W artykule podjęto problematykę, która wiąże się z treścią wymagania *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*, zawartego w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym. Wymaganie obejmuje cztery obszary scharakteryzowane na poziomie podstawowym i wysokim. Na poziomie podstawowym wyróżniono obszary o treści: „Nauczyciele, w tym pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych”; „Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami”. Na poziomie wysokim zaś wskazano obszary o brzmieniu: „Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy”; „Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy”⁴. W związku z tym opracowanie będące przedmiotem moich rozważań uwzględnia następujące zagadnienia: pojęcie zespołu, rodzaje zespołów i ich rolę w szkole, osobę lidera, wskazówki dotyczące budowy zespołu, mocne i słabe strony pracy zespołowej, wpływ pracy zespołowej na proces uczenia się uczniów i funkcjonowanie szkoły.

Ostatnia część to podsumowanie będące konkluzją powstałą w wyniku analizy przedstawionego materiału.

POJĘCIE ZESPOŁU I JEGO LIDER

Zespół to grupa ludzi wspólnie coś realizujących, wykonujących jakąś pracę⁵. Zdaniem J.D. Antoszkiewicza zespół to grupa ludzi składająca się z dwóch lub więcej osób, ale nie więcej niż tyłu, aby zapewnić bezpośredni kontakt z inną osobą z tej grupy. W jego opinii

⁴ Wymagania wobec szkół i placówek, które muszą być spełnione dla ustalenia poziomu D i poziomu B. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W DU20130000560> (data dostępu: 5.09.2015).

⁵ B. Dunaj, *Domowy popularny słownik języka polskiego*, Wilga, Warszawa 2003, s. 740.

kontakty członków zespołu powinny być utrzymane w dłuższej perspektywie czasowej, powinni oni posiadać chęć do podjęcia działań i być zaangażowani w ich realizację oraz wyróżniać się poczuciem przynależności do zespołu⁶. Według A. Jachnis zespół to grupa, w której uzupełniają się umiejętności członków. Są razem odpowiedzialni i zaangażowani w realizację wspólnych celów. Indywidualny i zespołowy wkład pracy ma wpływ na wykonanie zadania. Odpowiedzialność za efekty zależy od wzajemnych rezultatów. Członkowie zespołu są skupieni na wspólnie ustalonych celach i zaangażowaniu w ich realizację, a wykonanie zadań zależy od wymagań, jakie określa zespół⁷.

Jak pisze J. Kordziński, bardzo ważną rolę w zespole pełni jego lider, który powinien prezentować określoną wiedzę i umiejętności. Jego zdaniem powinna być to osoba komunikatywna, konsekwentna, przedsiębiorcza, która potrafi poradzić sobie z problemami, znaleźć skuteczne ich rozwiązanie, wie, dokąd powinien zmierzać zespół, ale jednocześnie nie narzuca sposobu, tempa czy ściśle określonych form realizacji pewnych działań. Musi posiadać wiedzę o członkach zespołu, znać ich potencjał, akceptować indywidualne różnice, przydzielać zadania zgodnie z predyspozycjami oraz dbać o rozwój ich umiejętności. Również istotne jest, by lider posiadał umiejętność egzekwowania wykonania zadań, ale jednocześnie nie pouczał, oceniał czy krytykował pracy zespołu tylko dlatego, iż sam uważa, że powinna być ona zrealizowana w inny sposób⁸. Należy sprawnie kierować zespołem i współpracować z nim, rozwijać umiejętności pracy zespołowej i upowszechniać zasady współpracy poprzez własny styl działania, który ma istotny wpływ na to, czy osoby będą chciały ze sobą pracować, czy będą rywalizować. Zatem warto zastanowić się, jaki styl kierowania w kontekście wzmacniania pracy zespołowej będzie najodpowiedniejszy. Na przykład, biorąc pod uwagę jedną ze znanych klasyfikacji stylów zachowań kierowniczych, może być to przywództwo:

- autokratyczne – przywódca sam określa cele i sposoby ich realizacji, samodzielnie podejmuje wszystkie decyzje i wydaje polecenia bez konsultacji z grupą, na której czele stoi, mówi podwładnym, co mają robić, ściśle kontroluje działania grupy;
- demokratyczne – przywódca omawia problemy wraz z podwładnymi, podejmuje decyzje wspólnie z członkami grupy, zachęca do tego, pobudza inicjatywę; decyzje są wynikiem kompromisu uzyskanego poprzez konsultacje i rozmowy; przywódca koordynuje różne koncepcje działania;
- permissywne/liberalne – przywódca pozostawia podwładnym dużą swobodę w podejmowaniu decyzji i kontroli własnych działań; swoją aktywność ogranicza do funkcji doradcy i eksperta⁹.

⁶ J.D. Antoszkiewicz, *Firma wobec zagrożeń. Identyfikacja problemów*, Poltex, Warszawa 1998, s. 198.

⁷ A. Jachnis, *Psychologia organizacji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008, s. 167–169.

⁸ J. Kordziński, *op. cit.*, s. 109–110.

⁹ S.M. Kwiatkowski, *Typologie przywództwa [w:] Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 14.

RODZAJE ZESPOŁÓW I ICH ROLA W SZKOLE

Podstawę prawną funkcjonowania zespołów w szkole stanowią akty prawne regulujące kwestie jakości i efektywności w edukacji¹⁰.

Zapisy rozporządzenia w sprawie podstaw programowych dotyczą obowiązku kształtowania przez szkołę umiejętności komunikowania się oraz pracy zespołowej uczniów. Podobnie w rozporządzeniu w sprawie oceniania i klasyfikowania sformułowano wymaganie zespołowej realizacji projektów edukacyjnych przez uczniów gimnazjów, co równocześnie zapisano w treści zaleceń do realizacji przedmiotu wiedza o społeczeństwie na trzecim i czwartym etapie kształcenia. Zgodnie z zapisami Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale obowiązkowo tworzą zespół, którego zadaniem jest w szczególności ustalenie zestawu programów nauczania dla danego oddziału oraz jego modyfikowanie w miarę potrzeb. Dodatkowo dyrektor szkoły może tworzyć zespoły wychowawcze, zespoły przedmiotowe lub inne zespoły problemowo-zadaniowe, pracą zespołu zaś kieruje przewodniczący powoływany przez dyrektora szkoły na wniosek zespołu. Zadania zespołów określa statut szkoły¹¹.

Kolejne unormowanie prawne to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego znowelizowane Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., które w załączniku proponuje wspólne działania nauczycieli, nauczycieli i rodziców oraz uczniów. Kilkakrotnie nawiązuje do konieczności wspólnego podejmowania zespołowych decyzji w sprawach szkoły. Załącznik do tego rozporządzenia określa między innymi „Wymagania wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego, będące podstawą prowadzenia ewaluacji zewnętrznej, w czasie której pozyskiwane są również informacje na temat zespołowego działania nauczycieli”¹².

¹⁰ J. Kordziński, *op. cit.*, s. 106–107; <http://isap.sejm.gov.pl/> (data dostępu: 5.09.2015), akty prawne: Art. 22a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm.); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977 ze zm.); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324 ze zm.); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy, przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562 ze zm.); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., poz. 532); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 624 ze zm.).

¹¹ J. Pielachowski, *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2003, s. 117.

¹² Wymagania wobec szkół i placówek, które muszą być spełnione dla ustalenia poziomu D i poziomu B (załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmienia-

Tabela 1. Wymagania wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
2.7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych	Nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami	Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy. Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324 ze zm.).

Zgodnie z §8 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego ewaluację zewnętrzną przeprowadza zespół. W praktyce w skład zespołu wchodzi najczęściej dwóch wizytatorów do spraw ewaluacji. Ale w razie potrzeby są również tworzone zespoły trzyosobowe, szczególnie w przypadku, gdy ewaluacja prowadzona jest w dwóch typach szkół wchodzących w skład zespołu szkół.

Z punktu widzenia socjologii możemy rozróżnić trzy typy grup zespołowych¹³:

- **nieformalne** – tworzone zwykle do realizacji celów, które nie muszą mieć związku z celami organizacji;
- **funkcjonalne** – tworzone do realizacji określonych zadań w nieokreślonym czasie;
- **zadaniowe** – powoływane do realizacji konkretnych celów w określonym terminie.

Odnosząc się do własnego doświadczenia zawodowego zdobywanego w czasie prowadzenia badań ewaluacyjnych, w szczególności dotyczących pracy zespołowej nauczycieli, a także odwołując się do teorii, zgodnie z regulacjami prawnymi w szkołach funkcjonują zespoły nauczycieli. Statuty szkół, adekwatnie do obowiązujących przepisów prawa oświatowego, zawierają zapisy wskazujące na funkcjonowanie zespołu nauczycieli prowadzących zajęcia w danym oddziale (może być przykładem

jącego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W DU20130000560> (data dostępu: 5.09.2015).

¹³ J. Kordziński, *op. cit.*, s. 113.

zespołu funkcjonalnego), którego zadaniem jest przede wszystkim ustalenie zestawu programów nauczania dla danego oddziału oraz jego modyfikowanie w miarę potrzeb. Nie jest to jedyne zadanie do wykonania przez ten zespół. Realizuje on bowiem inne cele, na przykład dotyczące organizacji zajęć pozalekcyjnych, zmiany podręczników w danej klasie.

Z analizy raportów z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych przeze mnie w szkołach i placówkach wynika, iż nauczyciele najczęściej angażują się w prace:

- zespołów przedmiotowych (np. nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, klas IV–VI, języków obcych, bloku humanistyczno-społecznego, przedmiotów matematyczno-informatycznych);
- zespołu wychowawczego i profilaktyki;
- zespołów zadaniowych (np. do spraw statutu szkoły, ewaluacji wewnętrznej, organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, inwentaryzacji, sportu i rekreacji, opracowania harmonogramu dyżurów nauczycieli, współpracy z otoczeniem zewnętrznym szkoły, koncepcji pracy szkoły, zarządzania szkołą, szkoleń, promocji szkoły, administratorów dziennika elektronicznego).

Odwołując się do mojego doświadczenia zawodowego i wiedzy, jaką pozyskałam od dyrektorów szkół/placówek i nauczycieli podczas przeprowadzania ewaluacji, kontroli, dokonywania ocen pracy dyrektorów szkół oraz prowadzenia szkoleń dla kadry zarządzającej, mogę zaznaczyć, iż zespoły przedmiotowe (przykład zespołu funkcjonalnego) realizują ogólne zadania szkoły w nieokreślonym terminie, dotyczące na przykład wprowadzenia nowatorskich rozwiązań programowych, działań edukacyjnych, nowych metod nauczania, organizacji konkursów, opracowania w szkole własnych, innowacyjnych programów nauczania, współpracy w organizowaniu pracowni przedmiotowych, analizowania wyników kształcenia¹⁴. Koordynatorami/liderami zespołu są nauczyciele przedmiotu. Zespoły skupiają pedagogów uczących pokrewnych przedmiotów lub nauczycieli poszczególnych etapów edukacyjnych bądź ich skład odpowiada zakresom tematycznym egzaminów zewnętrznych. Zespoły przedmiotowe są zespołami funkcjonalnymi. Liczba członków jest różna, zależna od rodzaju zespołu. W jednej szkole liczy trzy osoby, zaś w innych pięciu, siedmiu, a nawet dziesięciu nauczycieli. Jednakże, w mojej ocenie, im liczniejszy zespół, tym trudniejsza współpraca. „Wielkość grupy powinna być dostateczna, aby zapewnić zasoby, z których można czerpać w celu osiągnięcia celów zarówno organizacyjnych jak i członków grupy”¹⁵. Zespoły powinny liczyć od pięciu do siedmiu osób¹⁶. Zespół wychowawczy i profilaktyki nie tylko planuje działania, które dotyczą na przykład realizacji zadań określonych w programie wychowawczym szkoły, programie profilaktyki, ale również zajmuje się rozwiązywaniem problemów, podejmuje szybkie interwencje w przypadku zaistnienia niepożądanych zachowań czy niespodziewanych zagrożeń bądź realizuje przedsięwzię-

¹⁴ *Ibidem*, s. 114.

¹⁵ B. Kożusznik, *Kierowanie zespołem pracowniczym*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 20.

¹⁶ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2011, s. 330.

cia wzmacniające pozytywne zachowania uczniów. W większości szkół liderem zespołu jest nauczyciel, pełniący jednocześnie funkcję koordynatora do spraw bezpieczeństwa, bądź pedagog szkolny. Zespół tworzą głównie pedagodzy, psycholodzy, wychowawcy klas lub nauczyciele wybrani przez dyrektora. Liczy od trzech do pięciu osób. Zespoły pracujące w szkołach coraz częściej mają charakter konkretnych grup zadaniowych, zorientowanych na realizację wyznaczonych celów oraz osiągnięcie określonych efektów w założonym czasie¹⁷. Zespoły zadaniowe są tworzone do wykonania określonego zadania w szkole, po jego wykonaniu przestają istnieć. Członkowie zespołu posiadają kompetencje adekwatne do realizowanego zadania. Dyrektorzy szkół na każdy rok szkolny powołują do życia zespoły zadaniowe. Ich obszar działania oraz czas realizacji jest zależny od założonych celów. Niemniej jednak działają efektywnie, realizują wyznaczone cele aż do osiągnięcia zamierzonych efektów. W zespole, podobnie jak w zespole wychowawczym, jest od trzech do pięciu osób. Ich liczba jest dowolna, jednakże zbyt duża liczba zespołów może angażować nauczycieli do pracy w kilku zespołach jednocześnie; w szczególności dotyczy to szkół, w których pracuje mała liczba nauczycieli, co może ich zniechęcać do realizacji przedsięwzięć w ramach pracy zespołowej. A co za tym idzie – nie będą one należycie pełnić swojej funkcji. Zatem warto przeanalizować ich liczbę i rodzaje. Mamy również do czynienia z zespołami nieformalnymi, które nie posiadają żadnych uprawnień. W radzie pedagogicznej tworzą się małe grupy, składające się z nauczycieli uczących tych samych przedmiotów, mających te same zainteresowania, usposobienie, prezentujących podobne postawy, czy też gromadzące zwolenników lub przeciwników dyrektora szkoły bądź grupy osób odrzucających innych, którzy postrzegani są jako uprzywilejowani, faworyzowani przez dyrektora i nieobciążani pracą. W szkołach zespoły powstają przede wszystkim z inicjatywy dyrektorów, którzy określają główny cel ich funkcjonowania, proponują ich skład oraz liderów. Jednakże czasami zdarza się, że koordynatorów wybierają sami członkowie zespołów. Dyrektorzy uwzględniają też propozycje nauczycieli dotyczące ich przynależności do określonego zespołu oraz sugestie w zakresie utworzenia konkretnego rodzaju zespołu wraz z potwierdzeniem potrzeby jego funkcjonowania. Dyrektorzy, dokonując obsady danego zespołu, kierują się kompetencjami nauczycieli w danym zakresie, uwzględniają także ich staż pedagogiczny, doświadczenie oraz osobiste zdolności. Szczegółowe cele i harmonogram działań zespołów ustalają nauczyciele wchodzący w skład zespołów w porozumieniu z liderem i dyrektorem szkoły, bowiem działania podjęte w ramach zespołów realizują zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze szkoły oraz inne działania statutowe. Liderzy i członkowie zespołów wspólnie planują pracę i realizację zadań edukacyjnych, ustalają metody pracy, zasady współpracy, harmonogram spotkań zespołu, sposób monitoringu i ewaluacji, a także razem dokonują podziału zadań. Najczęściej podczas zebrania rady pedagogicznej liderzy zespołów dwukrotnie w ciągu roku szkolnego przedstawiają sprawozdania z realizacji zaplanowanych działań. Zespoły nauczycieli dokumentują swoją pracę, a w protokołach rady pedagogicznej znajdują się zapisy świadczące o ich powołaniu i prowadzonej działalności.

¹⁷ J. Kordziński, *op. cit.*, s. 114.

WSKAZÓWKI DOTYCZĄCE BUDOWY EFEKTYWNEGO ZESPOŁU

Zespoły nauczycieli funkcjonujące w szkołach są tworzone z obowiązku nałożonego przez przepisy prawa oświatowego bądź ich istnienie wynika z potrzeby realizacji celów, wykonania określonego zadania czy rozwiązania konkretnego problemu.

Również według A. Jachnis, projektując pracę zespołu, w **pierwszym kroku** należy odpowiedzieć sobie na pytania: Czy zespół, który chcemy utworzyć, jest konieczny do realizacji określonych zadań? Jakie będą cele zespołu? Jakie konkretne zadania ma wykonywać zespół? Czy zespół ma odpowiedni autorytet?

W **drugim kroku** należy stworzyć odpowiednie warunki do pracy zespołu, zadbać o zasoby materialne (materiały, wyposażenie) i ludzkie (zespół nauczycieli o odpowiedniej wiedzy i umiejętnościach), niezbędne do realizacji założonych celów.

Tabela 2. Praktyczne wskazówki dotyczące budowy zespołu

Należy:	Nie należy:
<ul style="list-style-type: none"> – ustalić, czy obowiązek powołania zespołu wynika z przepisów prawa, czy też istnienie zespołu rzeczywiście jest niezbędne w realizacji określonego zadania; – przeznaczyć czas i zapewnić rozwój i działanie zespołu oraz wspierać jego pracę; – po zorganizowaniu zespołu ustalić wspólne cele, zadania i kryteria sukcesu; – systematycznie wyjaśniać, kto ma co robić, za co jest odpowiedzialny, w jakim terminie i jaki jest udział każdej osoby w wykonywaniu zadań zespołu; – pamiętać, że sukces osiągnięty przez zespół to nie tylko zasługa lidera; – swobodnie nawiązywać relacje ze wszystkimi członkami zespołu; – prowadzić zebrania zespołu tak, aby każdy mógł się wypowiedzieć i czuł się współodpowiedzialny za podejmowane decyzje i planowanie; – rozwiązać zespół, kiedy osiągnął swoje cele, pod warunkiem że jego istnienie nie wynika z przepisów prawa. 	<ul style="list-style-type: none"> – oczekiwać, że nowy zespół od pierwszego dnia ruszy pełną parą do pracy; – dominować, nawet nieświadomie; – narzucać swojego zdania; – prowadzić surowej kontroli menedżerskiej, która ogranicza kreatywność; – pozwalać poszczególnym osobom na przypisywanie sobie sukcesów zespołu; – pozwalać zespołowi na demonstrowanie swojej wyjątkowości, ponieważ izoluje się on od innych elementów organizacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Biznes. Tom. 5. Zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. K. Szczepaniak et al., Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007, s. 144.

Trzeci krok to projektowanie zespołu. Na starcie należy jasno określić członków zespołu, którzy w pełni powinni identyfikować się z jego założonymi celami. Bezwzględnie punktem wyjścia do pracy zespołowej nauczycieli jest zaakceptowanie

indywidualnych różnic. Osoby w zespole powinny znać oczekiwania, jakie są przed nimi stawiane.

Czwartym krokiem skutecznej pracy zespołu jest systematyczne wspieranie go w podnoszeniu efektywności jego pracy, rozwiązywaniu problemów¹⁸.

Budując efektywny zespół, zdaniem autorki należy pamiętać o następujących kwestiach:

- podmiotowo traktować zespoły nauczycieli;
- różnicować członków zespołu (osoby o wysokich kwalifikacjach, różnorodnych umiejętnościach i różnym doświadczeniu);
- ograniczać wielkość zespołów;
- selekcjonować właściwych członków do zespołu (osoby, które potrafią ze sobą współpracować);
- doskonalić członków zespołu w zakresie umiejętności interpersonalnych, współpracy w zespole, podnoszenia efektywności podejmowania decyzji;
- jasno określić cele, by wspólnie dążyć do ich osiągnięcia,
- motywować do pracy zespołowej – indywidualnie nagradzać za grupowy sukces;
- zachęcać do uczestnictwa w podejmowaniu decyzji.

J. Kordziński twierdzi, że praca małych zespołów jest bardziej efektywna niż działania podejmowane przez radę pedagogiczną. Pozwala ona lepiej delegować zadania i odpowiedzialność za ich wykonanie, łączy osiągane sukcesy z konkretnymi osobami, zwiększa poczucie skuteczności działania i osobistego zaangażowania. Praca w małych grupach ułatwia dyskusję nad określonymi problemami i sprawia, że staje się ona bardziej efektywna. Edukuje uczestników oraz pozwala pełniej wypowiedzieć się poszczególnym członkom grupy na omawiany temat. Wyzwala kreatywność, pomysłowość, uwzględnia różne punkty widzenia i umożliwia refleksję na rozważanych przez zespół kwestiach¹⁹.

Według J. Kordzińskiego zmiany, jakie zachodzą w polskiej edukacji, w coraz większym stopniu wymagają podejmowania w szkołach pracy zespołowej. Jego zdaniem dzieje się to na skutek zmian zachodzących w prawie oświatowym, dzięki którym nauczyciele zyskują coraz więcej uprawnień decyzyjnych dotyczących zagadnień programowania pracy z uczniem oraz zasad oceniania efektów tej pracy²⁰.

Według A. Jachnis, aby zespoły nauczycieli pracowały efektywnie, warto pamiętać, by członkowie zespołu byli zorientowani na współpracę, zaangażowani w realizację wspólnie ustalonych celów, współdziałali z innymi zespołami oraz mieli wsparcie ze strony dyrektora, a nie jego nastawienie na kontrolę zespołów. Łącznikiem zespołowości i efektywnej współpracy nauczycieli jest element zaufania pomiędzy nimi²¹.

Tworzenie zespołów może nie być łatwe w szkole, w której rada pedagogiczna jest niezbyt liczna. Może to być zatem jeden zespół, który będzie ustalał zadania dla

¹⁸ A. Jachnis, *op. cit.*, s. 170–171.

¹⁹ J. Kordziński, *op. cit.*, s. 114.

²⁰ *Ibidem*, s. 107.

²¹ A. Jachnis, *op. cit.*, s. 172.

pozostałych pracowników. W dużym zespole szkolnym można utworzyć kilka zespołów, tak aby większość nauczycieli mogła znaleźć dla siebie odpowiednie zadanie do wykonania. Dobór członków zespołu jest bardzo istotny, ponieważ wiedza, umiejętności, kompetencje i relacje zachodzące pomiędzy poszczególnymi jej członkami mają wpływ na efekt ich pracy.

WPŁYW PRACY ZESPOŁOWEJ NA PROCES UCZENIA SIĘ UCZNIÓW I FUNKCJONOWANIE ORGANIZACJI, JAKĄ JEST SZKOŁA

Wspólne planowanie i organizacja procesów edukacyjnych mają wpływ na efektywne zaspokajanie potrzeb uczniów²². Dlatego też, odwołując się do własnego doświadczenia zawodowego, zdobywanego w czasie pełnienia funkcji dyrektora zespołu szkół, a także danych pozyskanych w ramach prowadzonych ewaluacji zewnętrznych w zakresie spełnienia wymagania dotyczącego współpracy nauczycieli w planowaniu i realizacji procesów edukacyjnych, organizacja pracy szkół umożliwia nauczycielom powszechne uczestnictwo we współpracy. Zespoły powołane w szkołach analizują efekty swojej pracy, stosując procedury ewaluacyjne poprzez rozmowy na zebraniach zespołów dotyczących między innymi organizacji konkursów i zawodów, skuteczności podejmowanych działań wychowawczych, trafności wyboru programów i podręczników, celowości wycieczek i samej organizacji wycieczek oraz organizacji imprez szkolnych. Większość działań nauczyciele planują zespołowo, uwzględniając wyniki analizy pracy zespołów, na przykład planowanie konkursów szkolnych, kursów i szkoleń, zakupu pomocy dydaktycznych, uwzględnienie w planach wynikowych zmian w egzaminach zewnętrznych. Zespoły pomagają nauczycielom rozwiązywać pojawiające się w pracy problemy, jest to między innymi pomoc w obsłudze komputera, prowadzeniu dziennika elektronicznego, wspólne ustalanie zasad postępowania w celu uzyskania spójności działań nauczycieli, konsultacje przy wystawianiu ocen z zachowania, wsparcie w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i wychowawczych. Nauczyciele uczestniczą w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego dotyczących metod i form współpracy, na przykład w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej i ewaluacji, kształtowania postaw wzajemnej współpracy. Nauczyciele współdziałają ze sobą przy tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych, w zespołach dokonują między innymi analizy obserwacji lekcji, realizacji podstawy programowej z poszczególnych przedmiotów, programów nauczania i podręczników szkolnych, ewaluacji wewnętrznej procesów edukacyjnych, ewaluacji realizacji działań dotyczących procesów w ramach programu wychowawczego i profilaktyki. Poza tym nauczyciele w zespołach wspierają się w organizacji i realizacji procesów edukacyjnych, na przykład w realizacji programów społecznościowych, przygotowywania

²² J. Kordziński, *op. cit.*, s. 111.

uczniów do konkursów, organizacji imprez i uroczystości środowiskowych, a także zajęć adekwatnych do potrzeb i oczekiwań uczniów. Nauczyciele współpracują ze sobą przede wszystkim na polu korelacji międzyprzedmiotowej, czasoprzestrzennej, współdziałają w realizacji projektów edukacyjnych, wspólnie dokonują ustaleń w zakresie treści, metod i form pracy z uczniem, opracowywania programów nauczania, podejmują spójne działania wychowawcze, okazują sobie wzajemną pomoc w zapobieganiu procesowi wypalenia zawodowego. Praca zespołowa sprzyja organizacji i realizacji procesów edukacyjnych, w których podstawą jest troska i zainteresowanie każdym uczniem, jego potrzebami i możliwościami. Zaspokojenie tych oczekiwań wymaga od szkoły wspólnej pracy nauczycieli.

MOCNE I SŁABE STRONY PRACY ZESPOŁOWEJ

Z własnej praktyki, oprócz atutów pracy zespołowej nauczycieli, dostrzegam jej słabe strony, jednakże nie stanowią one przewagi nad zaletami zespołowości pedagogów.

Korzyści wynikające z pracy zespołowej nauczycieli to w szczególności:

- synergiczny efekt działania zespołowego,
- większa skuteczność pracy,
- duże zaangażowanie i motywacja,
- zadowolenie z pracy, ponieważ członkowie zespołu wykonują zadania adekwatnie do swoich potrzeb,
- integracja członków zespołu,
- odciążenie dyrektora w realizacji zadań z jednoczesnym jego wsparciem,
- wzajemnie uzupełnianie się mocnych stron poszczególnych osób w zespole,
- lepszy przepływ informacji,
- udoskonalenie pokonywania indywidualnych różnic wynikających z postaw,
- umożliwienie dokonania odpowiedniego podziału pracy,
- dokonywanie wzajemnej kontroli i autokontroli,
- zbiorowa odpowiedzialność za wyniki pracy,
- wzajemne wsparcie w realizacji zadań edukacyjnych i wychowawczych,
- zaspokajanie licznych potrzeb edukacyjnych uczniów,
- wzajemne wsparcie w dążeniu do celu, poszukiwaniu rozwiązań problemów,
- uczenie się od siebie nawzajem,
- lepsze wyniki kształcenia i wychowania,
- lepsza jakość pracy własnej,
- oryginalne podejście do rozwiązania problemów,
- większa kreatywność,
- lepsza komunikacja.

Negatywne zjawiska, na które narażona jest praca zespołowa, to: pojawienie się syndromu grupowego myślenia, konflikt członków zespołu, brak możliwości osiągnięcia

nięcia kompromisu, bariery komunikacyjne, rywalizacja między członkami zespołu, krytyka przełożonych, manipulacja, brak wspólnego kierunku działania, niewystarczające zaangażowanie w pracę zespołową, brak miejsca na indywidualizm, brak wystarczających umiejętności w zakresie współpracy przy realizacji działań.

PODSUMOWANIE

Praca zespołowa nauczycieli, o której mowa w rozważanym przeze mnie wymaganiu, stanowi ważną formę organizacji pracy szkoły. Ma wpływ na proces uczenia się i działalność szkoły oraz sprzyja osiąganiu pozytywnych efektów kształcenia. Tworząc zespół, należy wziąć pod uwagę: określenie celów, zasobów, metod pracy zespołów, sposobów motywowania nauczycieli do pracy w zespołach, wybór składu zespołu i lidera. Na sukces zespołu ma wpływ odpowiednia organizacja pracy, duże zaangażowanie jego członków oraz skuteczny lider. Należy powoływać zespoły, pozostawiając im pewną swobodę w zakresie dzielenia się rolami w ich ramach lub umożliwić dobór zespołów przez samych nauczycieli. Dyrektor powinien polegać na pracy zespołowej nauczycieli, którzy rozumiejąc istotę podejmowanych działań, będą ze sobą współdziałać, a nie konkurować. Bowiem współdziałanie z innymi pozwala rozwinąć zdolności i umiejętności, a efekt wspólnej pracy jest większy niż suma pojedynczych nauczycieli, co sprzyja podnoszeniu jakości pracy szkoły. Założeniem efektu synergii w pracy zespołowej jest stworzenie zrównoważonego zespołu, w którym mocne strony poszczególnych nauczycieli wzajemnie się uzupełniają. Zespoły, które tworzą zrównoważony zestaw różnorodnych rodzajów osobowości, funkcjonują lepiej niż te, które gromadzą zbliżone, powielające się typy osobowościowe.

Praca zespołowa nauczycieli powinna być pierwszoplanową formą organizacji pracy w szkołach XXI wieku ukierunkowanych na permanentny rozwój. Nabiera ona znaczenia w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Zespołowość nauczycieli może być źródłem nowatorskich rozwiązań, a jej synergiczny charakter jednym z warunków osiągania sukcesu w procesie uczenia się uczniów. Rekomenduję uwzględnienie pracy zespołowej jako strategii realizacji celów szkoły oraz badanie wpływu przywództwa na skuteczność pracy zespołów nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Antoszkiewicz J.D., *Firma wobec zagrożeń. Identyfikacja problemów*, Poltex, Warszawa 1998.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2011.

- Belbin R.M., *Twoja rola w zespole*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Biznes. Tom. 5. Zarządzenie zasobami ludzkimi*, red. K. Szczepaniak et al., Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007.
- Dunaj B., *Domowy popularny słownik języka polskiego*, Wilga, Warszawa 2003.
- Jachnis A., *Psychologia organizacji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.
- Kordziński J., *Zarządzanie rozwojem szkoły*, ABC a Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012.
- Kozusznik B., *Kierowanie zespołem pracowniczym*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Ksiądzyna M., *Cytaty biznesowe*, <http://www.topmenedzer.pl/2009/01/cytaty-biznesowe/> (data dostępu: 5.09.2015).
- Kwiatkowski S.M., *Typologie przywództwa [w:] Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Pielachowski J., *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z 2013 r. poz. 560.

ISTOTA PROMOWANIA WARTOŚCI EDUKACJI

Abstrakt:

W artykule został podjęty problem promowania wartości edukacji formalnej przez szkoły. Przedstawiono propozycję definiowania istoty promowania wartości edukacji oraz przeprowadzono dyskusję dotyczącą czynników, które mogą mieć wpływ na działania podejmowane w szkołach w tym obszarze. W rozważaniach przyjęto podejście humanistyczne, stawiające w centrum podejmowanych działań człowieka i jego rozwój. W tym kontekście za czynniki konstytuujące promowanie edukacji uznano między innymi upelnomocnienie uczniów i organizację procesów edukacyjnych sprzyjających uczeniu się. Rozważania zilustrowano danymi pochodzącymi z ewaluacji zewnętrznych.

WPROWADZENIE

Przekonanie, iż edukacja jest jedną z najważniejszych wartości we współczesnym świecie, powoduje, że zapewnienie wysokiego jej poziomu i powszechnego oraz równego dostępu do niej staje się obecnie niemalym wyzwaniem dla polityk publicznych. Nieustannie obserwujemy procesy reformowania tej sfery społecznej, tworzenia strategii rozwoju edukacji i poszukiwania rozwiązań, które, jak zapewne sądzą autorzy owych reform, dadzą szansę na realizowanie tych postulatów. Fundamentalne pytania, które nasuwają się w związku z tym, brzmią między innymi: Czy teza o szczególnym miejscu edukacji we współczesnym świecie jest prawdziwa? Czy w latach minionych edukacja nie była tak ważna? Czy możliwe jest stworzenie takich systemów edukacji, które zapewnią powszechny, równy dostęp do niej oraz wysoką jakość procesów edukacyjnych? Czy to sprawi, że ludzie będą chcieli się uczyć?

To ostatnie pytanie wiąże się z motywacją, ale i z powiązaniem z motywacją problemem promowania edukacji, który podejmę w tym artykule. Zagadnienie to analizowałam już w innych publikacjach¹, więc korzystając z tych doświadczeń, postaram

¹ J. Kołodziejczyk, I. Strypan, *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012; J. Kołodziejczyk, *Promoting the Value of Education as a Challenge to the Contemporary School*, The European Conference on Education 2013, The International Academic Forum.

się rozwinąć niektóre poruszane w nich zagadnienia. W artykule skoncentruję się głównie na promowaniu przez szkoły edukacji formalnej, adresowanej do uczniów, stąd wiele innych istotnych kwestii związanych z tym obszarem zostało pominiętych (np. rola szkoły w promowaniu edukacji nieformalnej). W pierwszej części tekstu spróbuję poszukać odpowiedzi na pytanie o przyczyny zainteresowania ideą „uczenia się przez całe życie”: Dlaczego jednostki i całe społeczeństwa mają być „uczące się”? Co leży u podstaw tej nowej (starej?) idei? W dalszej części artykułu zajmę się problemem upełnomocnienia uczniów, konfrontując to zagadnienie z przemianami kulturowymi współczesnego świata i emancypacją dziecka. Rozważania te doprowadzą mnie do próby zdefiniowania istoty promowania wartości edukacji i określenia czynników determinujących działania w tym obszarze. Partie kończące artykuł zostaną poświęcone przytoczeniu przykładowych danych pochodzących z prowadzonych w Polsce ewaluacji zewnętrznych dotyczących promowania edukacji i uczenia się.

UCZENIE SIĘ CAŁOŻYCIOWE JAKO NIEUNIKNIONY PROCES? EDUKACJA W DOBIE NEOLIBERALNEJ

Przemiany społeczne, technologiczne, gospodarcze doprowadziły do konstatacji, że konieczne jest „uczenie się przez całe życie”. Wymóg prowadzenia przez szkołę działań związanych z kształtowaniem pozytywnych postaw wobec uczenia się przez całe życie jest zawarty w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym² i wpisany w standard *Promowana jest wartość edukacji*. Namysł nad tym, jak realizować to wymaganie, wykracza poza poszukiwanie metod i technik skutecznego działania, skłania ku refleksji, jaka idea znajduje się u podstaw tego, wydaje się, istotnego wyzwania stojącego przed szkołą i człowiekiem – postrzegania i doświadczania uczenia się jako wartości.

Według dominujących dyskursów, nie tyle już ekonomicznych czy gospodarczych, ile także pedagogicznych, celem uczących się dorosłych ludzi ma być nieustanne kształcenie rozmaitych kompetencji, które pomogą im znaleźć i utrzymać miejsce na rynku pracy. Prognozy niektórych badaczy osłabiają jednak wiarygodność tych zapewnień. Katastroficzna wizja „końca pracy” Jeremiego Rifkina mówi o zastąpieniu masowego zatrudnienia zatrudnieniem o charakterze nieformalnym, wzroście bezrobocia, którego rezultatem będzie globalna depresja³. Hipotezy związane z znikaniem miejsc pracy formułuje również Charles Handy, który mówi, że w przyszłości

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560).

³ J. Rifkin, *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001, za: E. Kryńska, *Globalizacja a rynek pracy* [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Pochtowski, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

będzie zatrudnionych o połowę mniej pracowników niż obecnie⁴. Jeszcze bardziej dramatyczne wizje snują Hans-Peter Martin i Harald Schumann, według których bezrobocie sięgać może 80%⁵. Uwzględniając ten kontekst, można więc rozumieć ideę uczenia się całościowego raczej jako przesłanie w duchu konkurencji o pracę w przyszłości: posiadanie różnych kompetencji zwiększy prawdopodobieństwo jej pozyskania i utrzymania.

Przygotowujący i wdrażający koncepcję „uczenia się przez całe życie” (Komisja Europejska, rządy poszczególnych państw) odnoszą tę ideę nie tylko do pojedynczych osób, ale całych społeczeństw. Temu służą między innymi podejmowane działania związane z Europejską Ramą Kwalifikacji i przygotowaną na jej podstawie Polską Ramą Kwalifikacji⁶. Koncepcje te są podporządkowane przekonaniu o nieuniknionej konieczności konkurowania Europejczyków na rynku globalnym dzisiaj i w przyszłości, i w związku z tym potrzebie intensywnych działań związanych z budowaniem kapitału intelektualnego w poszczególnych państwach Unii Europejskiej⁷. W kluczowych dokumentach strategicznych, dotyczących wizji rozwoju naszego kraju, można przeczytać:

Rosnąca przewaga konkurencyjna kraju w coraz większym stopniu wynikać będzie z rozwoju kapitału ludzkiego, tworzonego przez coraz lepiej wykształconych, bardziej aktywnych i obdarzonych umiejętnościami umożliwiającymi łatwe poruszanie się na rynku pracy obywateli, a także z rozwoju kapitału społecznego, wzmacniającego kompetencje i postawy sprzyjające współpracy, komunikacji, kreatywności, otwartości i umiejętności elastycznego wykorzystywania posiadanej wiedzy i doświadczenia⁸.

Można odnieść wrażenie, że w takiej wizji przyszłości człowiek wydaje się więc zredukowany do trybika w dobrze prosperującej społecznej maszynie, a edukacja ma stać się środkiem do osiągnięcia celów rynkowych. Obraz ten współbrzmi z funkcjonalnym podejściem, w którym mówi się o adaptacyjnej roli szkoły, wyrażającej się w podejmowaniu przez nią działań, których celem jest przystosowanie jednostki do systemu, a nie dostosowanie systemu do potrzeb jednostki⁹. W takiej wizji świata ztraca się podmiotowe postrzeganie człowieka, humanistyczny wymiar rozwoju jednostki świadomie dążącej do poznawania siebie i świata, rozumienia zachodzących zjawisk i procesów, krytycznego

⁴ H. Król, *Transformacja pracy i funkcji personalnej* [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Raport referencyjny. Odniesienie polskiej ramy kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do europejskiej ramy kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2013, http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/Raport_referencyjny_PL_na_strone.pdf (data dostępu: 20.08.2015).

⁷ *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2013, <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf> (data dostępu: 20.09.2014).

⁸ *Strategia Rozwoju Kraju 2020*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012, s. 27, http://www.mir.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_rozwoju/SRK_2020/Documents/Strategia_Rozwoju_Kraju_2020.pdf (data dostępu: 15.09.2014).

⁹ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

ich oglądu oraz odpowiedzialności za siebie i innych wynikającej ze zinternalizowanych norm etycznych. Współczesne polityczne myślenie o rozwoju edukacji i człowieka jako podmiotu procesów edukacyjnych wydaje się więc odbiegać od Kantowskiej idei człowieka jako celu samego w sobie, od którego zależy zbudowanie wspólnoty ludzi wolnych i bezpiecznych, człowieka moralnego, który doświadcza obowiązku dbania o siebie i innych ludzi¹⁰. Zdaje się też nie dostrzegać wpisanych w taką koncepcję rozwoju edukacji instrumentalnego traktowania jednostki i społeczeństwa oraz budowania mechanizmów wykluczających sporą część społeczeństwa z różnych powodów (np. zdolności, pochodzenia, zdrowia)¹¹.

Paradoksem wydaje się też tworzenie w społeczeństwie przekonania o konieczności rozwijania tzw. kompetencji społecznych (i budowania kapitału społecznego), uznanych za kluczowe w grupie tzw. efektów uczenia się (poza wiedzą i umiejętnościami), w tym współpracy i odpowiedzialności za siebie i zespół po to, by wykorzystywać je w następstwie do konkurowania z innymi ludźmi. Nie widzą w tym paradoksu autorzy strategii *Polska 2030*, którzy piszą:

Umiejętne łączenie indywidualizmu (poziom rywalizacji w większej i mniejszej skali) ze zdolnością do kooperacji jest ważne zarówno dla wzrostu kapitału społecznego, jak i rozwoju kompetencji kluczowych we współczesnej i przyszłej gospodarce¹².

Podejście takie jest zrozumiałe oczywiście w paradygmacie rynkowym: rywalizujemy ze sobą, ale mamy nauczyć się tego, że dla uzyskania tzw. przewagi konkurencyjnej powinniśmy zawierać alianse, jeżeli istnieje szansa, że dzięki nim tę przewagę uzyskamy.

Czytając te dokumenty, można odnieść wrażenie, że wykorzystuje się koncepcje z zakresu zarządzania organizacjami komercyjnymi w celu tworzenia „megaprojektów” zarządzania całymi społeczeństwami. Porównajmy to, co powyżej napisano, z ideą wpisaną w koncepcję zarządzania zasobami ludzkimi. Michael Armstrong opisuje to następująco:

Zarządzanie zasobami ludzkimi to w istocie filozofia biznesu dotycząca kierowania ludźmi w celu jak najefektywniejszego wykorzystania ich możliwości, a co za tym idzie – wyprzedzenia konkurencji i utrzymania silnej pozycji na rynku. Jest to ruch skierowany do zarządów firm, które zdają sobie sprawę, że aby pokonać rywali, trzeba inwestować nie tylko w technologię, ale również w ludzi¹³.

Krystyna Bolesta-Kukułka, odnosząc się do tej koncepcji, zwraca uwagę na instrumentalne, odczłowieczone postrzeganie ludzi we współczesnej organizacji:

¹⁰ M. Szyszkowska, *Spotkania w salonie*, wyd. 3, Twój Styl, Warszawa 2002.

¹¹ Por. K. Lynch, *Oświata jako miejsce zmiany: dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

¹² *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności...*

¹³ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działania*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996 za: H. Król, *op. cit.*

[...] na człowieka patrzy się przez pryzmat jego kompetencji i tylko one są dla niego istotne, ponieważ to właśnie one, a nie ich właściciel, stanowią zasób organizacji¹⁴.

Wobec powyższego pytanie, które się nasuwa i wydaje się fundamentalne w odniesieniu do rozwoju edukacji, brzmi: czy jako społeczeństwo jesteśmy zainteresowani tym, żeby tworzyć system edukacyjny na bazie przesłanek rynkowych, czy chcemy się kierować przekonaniem o wartości autotelicznych celów rozwoju każdego człowieka oraz budowania współodpowiedzialności za innych i za środowisko, uczenia empatii? Zarysowana tu dychotomia – edukacja jako środek służący budowaniu zasobów kompetencyjnych, realizowaniu strategicznych celów narodowych i ponadnarodowych (unijnych) związanych z posiadaniem zdolności konkurencyjnych na rynku globalnym vs. edukacja jako droga do podmiotowego, wielowymiarowego rozwoju człowieka – implikuje bowiem dalsze konsekwencje dla postrzegania współczesnej roli edukacji, między innymi tego, jak konceptualizować społeczne procesy edukacyjne (instytucjonalne i pozainstytucjonalne).

Nie jest więc obojętne dla propagowania idei uczenia się przez całe życie, jakimi przesłankami się kierujemy i jak w związku z tym rozmawiać z uczniami o tym, że warto się uczyć. Czy rozbudzanie pasji poznawczych wspierać argumentacją, że w przyszłości trzeba będzie konkurować o pracę, czy pokazywać raczej, jak wiedza ubogaca nasze życie, rozumienie świata i działanie w tym świecie? To będzie wpływać, jak się wydaje, również na to, czy zbudujemy przekonanie o tym, że uczenie się jest wartością, pożądanym, akceptowanym procesem, który uczyni nasze życie, ale i życie innych ludzi, pełniejszym, odpowiedzialnym.

PEŁNOMOCNOŚĆ UCZNIA W KONTEKŚCIE EMANCYPACJI DZIECKA WE WSPÓŁCZESNEJ KULTURZE

Przekonanie, że edukacja jest wartością samą w sobie, jest możliwe w wypadku doświadczenia przez uczniów wolności i radości z uczenia się. J. Rifkin przekonująco pisze, że szkoły stały się mikrokosmosem fabryk, w których uczniom wpajano, by nie podważać autorytetu nauczyciela, i dawano „dzienny przydział pracy do wykonania łącznie ze szczegółowymi instrukcjami”¹⁵. Podobny opis funkcjonowania szkół znajdziemy u Jana Łuczyńskiego, zwracającego uwagę na ciągle obowiązujący dziewiętnastowieczny model w zakresie organizacji pracy, opartej na systemie klasowo-lekcyjnym i regulowanej przez nauczycieli aktywności uczniów. Rola ucznia, pisze J. Łuczyński, sprowadza się do wykonywania poleceń nauczyciela i spełniania jego

¹⁴ K. Bolesta-Kukułka, *Polityka personalna w strategii rozwoju firmy*, Wydawnictwo Międzynarodowej Szkoły Menedżerów, Warszawa 1995, s. 49.

¹⁵ J. Rifkin, *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2012, s. 169.

oczekiwać¹⁶. Czy przymuszany do realizowania niezrozumiałych często lub w ogóle nieznanych celów człowiek, nieposiadający wpływu na to, czego, po co ani jak się uczy, będzie przekonany, że uczenie się to cenne, fascynujące doświadczenie? Czy w takich warunkach jest naprawdę możliwe promowanie wartości edukacji?

Biorąc pod rozwagę powyższe, wydaje się uzasadnione zwrócenie uwagi na fakt, że istotnym elementem wpływającym na funkcjonowanie dzisiaj uczniów w szkole są przemiany związane z emancypacją dziecka we współczesnej kulturze. Podstawowym jej wymiarem w rzeczywistości szkolnej jest zapewnienie uczniom warunków do pełnomocności¹⁷, postulowanej notabene od dawna w prekursorskich pismach Jeana-Jacques'a Rousseau czy późniejszych teoriach pedagogicznych Ellen Key i nawiązującej do jej poglądów Marii Montessori, Ovide'a Decroly'ego, Celestyna Freineta, Janusza Korczaka lub Paula Freirego. Pełnomocność to problem złożony, na potrzeby tego artykułu zostaną zasygnalizowane jedynie wybrane aspekty tego zagadnienia.

W podejściu humanistycznym określa się warunki pełnomocności uczniów, do których zalicza się spełnienie

wobec wszystkich uczestników tego procesu nie tylko idei równości, wolności, wzajemnego poszanowania godności osobistej, życzliwości i sprawiedliwości, lecz także ich prawa do inności, popełniania błędów, współdecydowania o własnej edukacji, ponoszenia odpowiedzialności za swoje zachowanie, nauki bez lęku, inicjowania procesu kształcenia, wybierania ofert edukacyjnych, prawa do zadawania pytań i uzyskiwania na nie wyczerpującej odpowiedzi, samodzielnych poszukiwań poznawczych, zachowania własnego zdania w określonej sprawie, dialogu, krytyki, a nawet i do negocjacji¹⁸.

Pisząc o doświadczaniu pełnomocności, Władysław Puślecki wymienia między innymi współdecydowanie o tematach lekcji, ich celach, środkach, formach organizacyjnych, sposobach sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów, zadaniach domowych itp., inicjowanie z własnej woli określonych działań edukacyjnych, swobodny wybór partnerów do wspólnego wykonania zadania w szkole¹⁹. Jednym z istotnych elementów pełnomocności uczniów jest więc ich partycypacja. Nie tyle chodzi tu jednak o rozumienie partycypacji jako „udziału” w podejmowanych działaniach, ile o aktywne wpływanie uczniów na to, co w szkole się dzieje, jak przebiega proces edukacji, na lekcjach i poza lekcjami (o tzw. partycypację decyzyjną). Włączanie uczniów w procesy decyzyjne związane z ich edukacją szkolną jest wskazywane jako istotny czynnik wpływający na ich motywację do uczenia się i zachowania zgodnego z obowiązującymi w szkole normami, co pokazała praktyka tzw. programów partycypacyjnych w Szkoci²⁰.

Z trwających ponad dziesięć lat badań prowadzonych przez W. Puśleckiego wynikało, że polska szkoła nie stwarza koniecznych warunków, które sprzyjały-

¹⁶ J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 45.

¹⁷ W. Puślecki, *Pełnomocność ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

¹⁸ *Ibidem*, s. 27–28.

¹⁹ *Ibidem*, s. 30.

²⁰ A.J. Fazlagić, *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.

by pełnomocnemu rozwojowi ucznia. Wpływ uczniów na proces dydaktyczno-wychowawczy określa autor jako „nikły”²¹. Podobne tendencje zaobserwowano w badaniach wykorzystujących dane z ewaluacji zewnętrznych szkół, choć tu deklaracje uczniów świadczyłyby o tym, że postępuje proces partycypacji uczniowskiej²². Z badań W. Puśleckiego wynikało, że w niewielkim stopniu przestrzegane są prawa uczniów²³. Na problem nieprzestrzegania praw uczniów, a więc podstawowy warunek pełnomocności, wskazywał też opublikowany kilka lat później raport na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Nauki oraz Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli²⁴.

Rozważając problem pełnomocności uczniów w szkole, warto zwrócić również uwagę na zmiany, jakie dokonują się w życiu społecznym. Obserwujemy między innymi proces liberalizowania stosunków w rodzinie, emancypację dziecka traktowanego jako partnera, tendencje do konsensualnych rozwiązań wyrażających się między innymi w negocjowaniu wyborów i podejmowaniu decyzji z uwzględnianiem opinii dziecka²⁵. Dobrze obrazują to na przykład raporty mówiące o zwiększającym się wpływie dzieci na decyzje zakupowe rodziców: z badań przeprowadzonych przez Polski Program Jakość Obsługi wynika, że 96% Polaków podejmuje decyzje zakupowe pod wpływem swoich dzieci²⁶.

Z jednej strony w rodzinach w coraz większym stopniu aprobuje się więc partnerskie relacje ze swoimi dziećmi i partycypację w podejmowaniu różnych decyzji rodzinnych, z drugiej zaś dzieci i ich rodzice stają wobec praktyki mało demokratycznych szkół, w których trudno mówić o upełnomocnieniu uczniów. Taka sytuacja nie sprzyja prowadzeniu spójnych rodzicielsko-szkolnych strategii wychowawczych, gdyż, często oparte na innych teoriach, wykluczają się nawzajem. Dzieci doświadczają więc dwóch nieprzystających do siebie światów: domu, w którym ich zdanie jest coraz częściej brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, oraz świata szkoły, w której rzeczywista partycypacja decyzyjna ma nadal charakter marginalny. Może się to przekładać na postrzeganie szkoły jako archaicznej i przenosić na utożsamiane z nią często pojęcia: „uczenie się” i „edukacja”.

²¹ W. Puślecki, *op. cit.*

²² J. Kołodziejczyk, *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

²³ W. Puślecki, *op. cit.*

²⁴ M.W. Kowalski, M. Jasiński, *Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie praw ucznia na podstawie przeprowadzonych badań. Analiza ogólnopolska*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Nauki, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006.

²⁵ W. Lippitz, F. Heike, *Realia wychowawcze – wymagania wobec rodziny i postawa oczekiwania wobec szkoły* [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

²⁶ *Raport specjalny: Miliardy złotych w rękach dzieci. Ogólnopolskie badanie Polskiego Programu Jakości Obsługi dotyczące wpływu dzieci na decyzje zakupowe rodziców*, maj 2013, <http://www.jakoscobslugi.pl/UserFiles/File/Raport%20Polskiego%20Programu%20Jako%C5%9B%C4%87%20Obs%C5%82ugi%20Miliardy%20w%20r%C4%99kach%20dzieci.pdf> (data dostępu: 10.07.2013).

Podejmowanie tematu pełnomocności uczniów wydaje się zatem fundamentalne w kontekście omawianego zagadnienia, ponieważ stanowi ciąg dalszy odpowiedzi na pytanie: jaką edukację chcemy promować? Wszystkie wymienione warunki procesu uppełnomocnienia uczniów stanowią immanentną część procesu edukacyjnego i będą wpływać na postrzeganie edukacji przez uczniów. Dają też jasną odpowiedź, jaki kierunek nadać działaniom związanym z promowaniem wartości edukacji.

ISTOTA PROMOWANIA EDUKACJI W SZKOLE

Określenie ideologicznych przesłanek promowania uczenia się oraz podmiotowości ucznia jako głównego adresata działań edukacyjnych wydają się jednymi z kluczowych elementów promowania wartości edukacji przez szkołę. Mając je na względzie, spróbuję sprecyzować, jak rozumiem promowanie edukacji w szkole.

Działanie to można zatem postrzegać jako dbanie o wszechstronny, dostosowany do potrzeb, możliwości, cech indywidualnych rozwój każdego młodego człowieka przez dobór treści i form kształcenia w taki sposób, by stymulować jego motywację do uczenia się. Ważne jest również takie zorganizowanie procesu edukacji, w którym uczniowie doświadczają, czym jest empatia, współpraca, demokracja, partycypacja, podejmowanie decyzji i odpowiedzialność za siebie i innych²⁷.

Warto tu zwrócić uwagę, że w wypadku uczenia się w szkole nieporozumieniem byłoby sprowadzanie promowania edukacji do akcji promocyjnych. Edukacja w szkole to proces ciągły, doświadczany każdego dnia. Codziennie buduje się przekonanie młodego człowieka o tym, czy warto się uczyć, czy uczenie się jest zajmujące, czy jest potrzebne. Tak więc istotą promowania edukacji jest sam proces edukacyjny, zaplanowany, zorganizowany i realizowany w ten sposób, by uruchamiać i podtrzymywać stan aprobaty uczniów dla uczenia się, stwarzanie warunków, w których możliwe jest kształtowanie pozytywnego nastawienia do edukacji²⁸. Badacze mówią tu między innymi o środowisku sprzyjającym uczeniu się²⁹. Wymieniane są takie elementy tego środowiska jak:

- traktowanie uczniów jako głównych uczestników, zachęcanie ich do aktywnego zaangażowania się i rozwijanie w nich zrozumienia własnej roli w procesie uczenia się;
- bazowanie na społecznej naturze uczenia się i aktywne zachęcanie do zorganizowanego i wspólnego uczenia się;
- dopasowanie się nauczycieli do motywacji uczniów i świadomość nauczycieli dotycząca roli emocji w osiągnięciu wyników;

²⁷ Por. J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *op. cit.*

²⁸ J. Kołodziejczyk, *Promoting the Value...*

²⁹ *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.

- uwrażliwienie na różnice między poszczególnymi uczniami, włączając w to ich wcześniejszą wiedzę;
- opracowywanie programów, które wymagają ciężkiej pracy, są wyzwaniem, ale nie są przeładowane;
- stawianie jasnych wymagań i stosowanie strategii oceniania, które są spójne z tymi wymaganiami; duży nacisk kładzie się na kształtującą informację zwrotną;
- łączenie wiedzy z różnych dziedzin, akcentowanie powiązań ze społecznością lokalną i globalną.

W przypadku wielu uczniów to, w jaki sposób postrzegają szkołę, będzie wpływać na ich stosunek do uczenia się. Stąd można mówić, szerzej, o holistycznym, wielowymiarowym doświadczaniu szkolnej egzystencji, wykraczającym poza sam proces dydaktyczny. W wymaganiu dotyczącym promowania wartości uczenia się zwraca się uwagę na ten aspekt, pisząc, że w szkole „prowadzi się działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się”. Promowanie wartości edukacji będzie się więc wiązać również między innymi z fizycznym i psychicznym bezpieczeństwem uczniów w szkole, z dobrymi relacjami między uczniami oraz między uczniami a nauczycielami czy innymi pracownikami szkoły. Tu warto zwrócić uwagę, że najlepszymi ambasadorami w procesie promowania edukacji będą sami uczniowie. To w rezultacie ich opinii, wymieniane między sobą na temat tego, co się dzieje w szkole, będą najważniejsze: przekazy formułowane przez uczniów dla innych uczniów będą najbardziej wiarygodne.

W artykule odnoszę się do uczenia formalnego skierowanego do uczniów. Istotnym kontekstem tego procesu jest współpraca szkoły z rodzicami. W badaniach zwraca się uwagę na konieczność poznania przez szkołę specyfiki domu rodzinnego, co według wielu autorów ma fundamentalne znaczenie dla prowadzenia działań edukacyjnych i motywowania uczniów do nauki. Akcentuje ten problem Maria Mendel, która pisze:

Żaden współczesny nauczyciel, kontaktując się z dzieckiem jedynie w szkole, poza środowiskiem jego życia, w dodatku średnio zaledwie 3–4 godziny dziennie (lub krócej), nie jest w stanie spełnić wymagań współczesnej edukacji. Tylko we współpracy z domem, z rodzicami i najbliższym otoczeniem ucznia nauczyciel może skutecznie realizować stawiane przed nim cele³⁰.

Z innych badań, prowadzonych przez Michaela S. Knappa, wynika, że najbardziej efektywni nauczyciele, uczący w klasach etnicznie mieszanych, jawnie przystosowali się do dziedzictwa kulturowego uczniów, przesyłając równocześnie komunikat, że jest ono oparciem dla nauki szkolnej³¹. Jere Brophy zwraca uwagę, że zwłaszcza radzenie sobie z uczniami zagrożonymi niepowodzeniami szkolnymi wymaga poznania rodzin uczniów, informowania, co dzieje się w szkole, i zapra-

³⁰ M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.

³¹ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 236.

szania do wspólnego podejmowania decyzji³². W literaturze dotyczącej współpracy szkoły z rodzicami sporo uwagi poświęca się właśnie znaczeniu zaangażowania rodziców w kontekście osiągnięć edukacyjnych uczniów. Według Esther Ho Sui-Chu i J. Douglasa Willmsa³³ duże znaczenie mają rodzinne dyskusje dotyczące szkolnych aktywności i pomoc dzieciom w zaplanowaniu uczenia się. Yingyi Ma³⁴ pokazuje z kolei w swoich badaniach wpływ rodziców na ich zaangażowanie w konkretne obszary wiedzy (np. matematykę czy sztukę), konkludując, że zaangażowanie to zależy w dużym stopniu od umiejętności rodziców i ich zainteresowań (tzw. *domain-specific parental involvement*). Rodzice pomagają swoim dzieciom zwłaszcza w tych dziedzinach, które są im bliskie. Zasygnalizowane tu jedynie wybrane przykłady pokazują, jak istotne znaczenie w procesie promowania uczenia się ma pozyskiwanie i wykorzystywanie wiedzy o środowisku rodzinnym ucznia, współpraca i partnerskie relacje między szkołą a rodzicami.

Innym kontekstem mającym znaczenie dla promowania edukacji jest rewolucja technologiczna, która sprawiła, że dostęp do różnego typu danych jest niemal natychmiastowy i często banalnie prosty. Niezmierzone archiwa wiedzy skodyfikowane w przestrzeni wirtualnej zapraszają do niekończących się podróży po infostradach komunikacyjnych. Hiperłącza przenoszą nas w przestrzeń uświadamiającą z jednej strony specjalizację wiedzy, z drugiej pokazują konteksty, które unaoczniają za pomocą kilku kliknięć złożoność problemów i przenikanie wiedzy z różnych dyscyplin. Internet jest powszechnie wykorzystywany do pozyskiwania różnego typu informacji przez uczniów, stając się istotną formą nauki, ale i promowania wiedzy. Jak mądrze z tego korzystać w szkołach? J. Rifkin zwraca uwagę, że obecnie zmienia się model edukacji na kolektywną i rozproszoną³⁵. Jest to odzwierciedlenie sposobu, w jaki młodsze pokolenia pozyskują dziś i wymieniają informacje, korzystając z nowych technologii. Decydujące znaczenie w tym procesie ma działanie w sposób rozproszony i oparty na współpracy. Jak pisze J. Rifkin: „Rozproszona i kolektywna edukacja wypływa z przekonania, że istnieje większe prawdopodobieństwo uzyskania pożądanych rezultatów dzięki połączonym doświadczeniom ludzi wspólnie próbujących uporać się z problemami niż wówczas, gdy samotnie starają się znaleźć właściwe rozwiązanie”³⁶. Uczeń w takim procesie edukacji jest aktywnym jego uczestnikiem, jest współtwórcą wiedzy, uczy się w demokratycznych i sieciowych strukturach odpowiedzialności za siebie i innych.

Wśród bardzo wielu czynników, które warto uwzględnić w procesie promowania wartości edukacji, wpływających na jej odbiór, można zatem wymienić między innymi takie jak³⁷:

³² *Ibidem*, s. 234.

³³ E. Ho Sui-Chu, D.J. Willms, *Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement*, „Sociology of Education” 1996, Vol. 69, No. 2 (April), s. 126–141.

³⁴ Y. Ma, *Family Socioeconomic Status, Parental Involvement, and College Major Choices – Gender, Race/Ethnic, and Nativity Patterns*, „Sociological Perspectives” 2009, Vol. 52, No. 2 (Summer), s. 211–234.

³⁵ J. Rifkin, *Trzecia rewolucja przemysłowa...*

³⁶ *Ibidem*, s. 334–335.

³⁷ Por. J. Kołodziejczyk, *Promoting the Value...*

- podmiotowe traktowanie uczniów, poczucie wpływu uczniów na proces edukacyjny, demokratyzacja procesu edukacji, partycypacja uczniowska, empatia, odpowiedzialność za siebie i innych w podejmowanych przez uczniów decyzjach;
- doświadczanie przez uczniów, że nauka może być przyjemnością, a nie jedynie trudnym do wypełnienia obowiązkiem; poczucie sukcesu i satysfakcji z realizowanych w szkole zadań, docenianie przez innych, pozytywna samoocena;
- możliwość rozwoju zainteresowań, indywidualnych zdolności, predyspozycji, talentów, personalizacja nauczania, radzenie sobie z rozwiązywaniem problemów, doświadczanie i uświadamianie sobie własnego rozwoju;
- uczenie się indywidualne i w kooperacji z innymi, doświadczanie wspólnoty;
- doświadczanie emocji w uczeniu się;
- poczucie sensu i przydatności nabywanej wiedzy jako wartości autotelicznej, ale i uświadamianie praktycznego jej zastosowania;
- jasno formułowane cele i wymagania, przydatna, kształtująca informacja zwrotna;
- aktywność uczniów, interesujące i angażujące uczniów treści, metody i formy pracy na zajęciach, celowe i adekwatne do celów wykorzystanie technologii informacyjnych;
- atmosfera w szkole sprzyjająca uczeniu się, dobre relacje między uczniami oraz między uczniami a nauczycielami, poczucie bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego;
- partnerstwo między szkołą a rodzicami uczniów, wsparcie rodziców, pozytywne opinie rodziców o szkole, pozytywnie oceniany przez uczniów i rodziców wpływ nauczycieli i dyrektora na organizację i przebieg procesu edukacji.

W treść wymagania dotyczącego promowania wartości edukacji na poziomie wysokim wpisano promowanie wartości edukacji w społeczności lokalnej. Przyjmuje się zatem założenie dotyczące szkoły zakorzenionej w społeczności lokalnej, bliskie postulowanej przez Tony'ego Townsenda koncepcji *core-plus education*. Według koncepcji T. Townsenda szkoła nie tylko spełnia podstawowe zadania związane z edukacją uczniów, ale dodatkowo prowadzi działania w zakresie edukacji społeczności lokalnej³⁸. Jak pokazują badania³⁹, szkoła powszechnie współpracująca ze środowiskiem lokalnym również i w tym aspekcie, jako podmiot aktywnie wspomagający mieszkańców w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych, jest póki co ambitną wizją przyszłości, do której urzeczywistnienia konieczne są głębokie zmiany, przede wszystkim mentalne i organizacyjne.

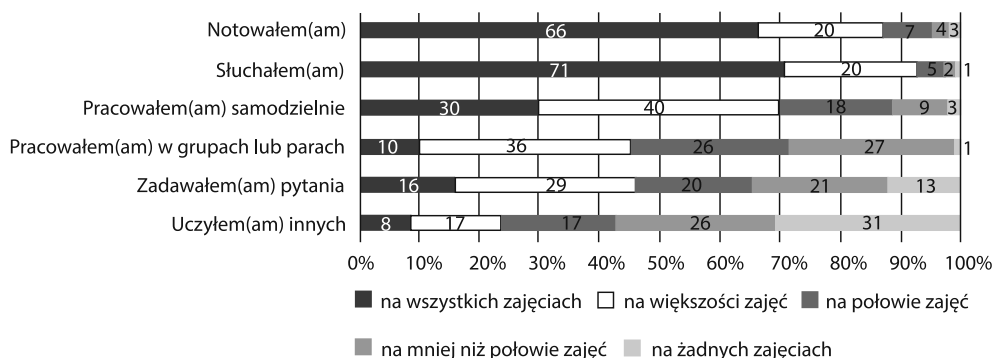
³⁸ T. Townsend, *Effective Schooling for the Community: Core-Plus Education* (Educational Management Series), Routledge, London–New York 1994, za: J.I. Kołodziejczyk, *School Cooperation with the Local Environment for Mutual Development*, ICERI 2013 Proceedings.

³⁹ J.I. Kołodziejczyk, *School Cooperation...*

PROMOWANIE WARTOŚCI EDUKACJI W ŚWIELE DANYCH Z EWALUACJI ZEWNĘTRZNYCH

W tej części artykułu przywołam kilka przykładów pochodzących z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w szkołach od 2009 roku⁴⁰. Będą dotyczyć kwestii związanych z postrzeganiem przez uczniów procesu uczenia się w polskich szkołach.

Z danych z ewaluacji zewnętrznych wynika, że dominującą formą aktywności uczniów na lekcjach jest ich bierne angażowanie się: słuchanie, notowanie, praca indywidualna. Znacznie rzadziej uczniowie wskazują na takie formy aktywności jak praca w grupach/w parach, uczenie innych czy zadawanie pytań (zob. wykres 1). To wyniki, które powtarzają się z roku na rok⁴¹ – widoczny jest prymat metod podawczych nad wyzwajającymi aktywność samych uczniów. Brak rzeczywistego zaangażowania w proces edukacyjny, wpływania na to, co dzieje się na lekcji, może utrudniać tworzenie pozytywnych postaw wobec uczenia się, co również znajduje potwierdzenie w opiniach uczniów – mniej niż połowa ankietowanych jest zainteresowana lekcjami i chętnie się uczy⁴².



Wykres 1. Aktywność uczniów na lekcji. Odpowiedzi uczniów w ankietach na pytanie: Jak często dzisiaj w szkole miały miejsce opisane niżej sytuacje: notowałem/am (n = 25 472), słuchałem/am (n = 25 472), pracowałem/am samodzielnie (n = 25 472), pracowałem/am w grupach (n = 10 8798), uczyłem/am innych (n = 25 472), zadawałem/am pytania (n = 24 731)? Dane pochodzą z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w okresie: 1.09.2013–11.07.2014

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych dostępnych na stronie <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php>.

⁴⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560).

⁴¹ Zob. dane z ewaluacji: <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php> (data dostępu: 22.10.2014).

⁴² Por. J. Kołodziejczyk, *Promoting the Value...*

Co ciekawe, uczniowie lepiej oceniają zajęcia pozalekcyjne. Dla dwóch trzecich badanych są one rozwijające⁴³. Można to wiązać z różnymi przyczynami, na przykład samodzielnym wyborem zajęć, możliwością uczenia się tego, co rzeczywiście interesuje, i w związku z tym większym poczuciem sensu uczenia się, brakiem ocen.

Podstawowa kategoria w procesie edukacji to ciekawość poznawcza, dociekanie, stawianie pytań. Tylko 59% uczniów deklaruje, że nie boi się popełniać błędów na większości lub wszystkich zajęciach, a 65,4% – na większości lub wszystkich zajęciach nie boi się zadawać pytań⁴⁴. Może to świadczyć o braku poczucia bezpieczeństwa, dobrej, sprzyjającej atmosfery do uczenia się, dobrych relacji w klasie między uczniami oraz między uczniami a nauczycielami. Może to również oznaczać, iż proces edukacyjny jest tak prowadzony, że nie ma w nim przestrzeni na zadawanie pytań, co jest charakterystyczne dla komunikacji jednokierunkowej. Biorąc pod uwagę wypowiedzi uczniów o ich dominującym biernym zaangażowaniu na lekcjach, świadczącym, jak pisano, o częstym stosowaniu metod podawczych, wytłumaczenie to wydaje się prawdopodobne.

Z tym można także wiązać deklaracje sporej grupy uczniów – ponad 44% – dotyczące tego, że nie jest dla nich jasne, po co i dlaczego uczą się danych treści (dotyczy to opinii uczniów o połowie i mniej niż połowie zajęć w szkole) – uczniowie nie uczestniczą w rozmowie na ten temat. Co czwarty badany nie widzi zastosowania zdobywanej na lekcjach wiedzy. Jeszcze mniejszy odsetek uczniów – około 40% badanych – doświadcza powszechnego wsparcia nauczycieli (większości lub wszystkich). Co czwarty uczeń nie otrzymuje sygnałów od żadnego z nauczycieli świadczących o tym, że wierzą oni w jego możliwości. Co czwarty uczeń uważa, że nie może liczyć na wsparcie nauczycieli w rozwijaniu swoich zainteresowań⁴⁵. Brak pozytywnych wzmocnień, wsparcia utrudnia budowanie dobrej samooceny, poczucia sukcesu i satysfakcji z osiągnięć.

ZAKOŃCZENIE

Rozumiejąc promowanie edukacji uczenia się w zaprezentowany w artykule sposób, można przyjąć, że jest to sens pracy szkoły. Realizacja tego wyzwania wymaga jednak, jak pokazują przywołane dane, zmiany w pojmowaniu swojej roli przez nauczycieli – odejścia od instrukcjonizmu i paternalizmu na rzecz aktywności uczniów, ich rzeczywistej partycypacji w procesie edukacyjnym i uppełnomocnienia, po wielokroć postulowanych w publikacjach pedagogów.

Pojęcie „uczenia się” zdominowało dziś koncepcje i dyskursy nie tylko związane z edukacją szkolną czy polityką edukacyjną. Wkroczyło do życia organizacji komer-

⁴³ *Ibidem.*

⁴⁴ *Ibidem.*

⁴⁵ *Ibidem.*

cyjnych i niekomercyjnych, wpływając na koncepcje zarządzania. Umiejętność uczenia się stała się jedną z kluczowych, co nie oznacza jednak automatycznie afirmatywnych postaw ludzi wobec uczenia się.

Z omawianym zagadnieniem wiąże się jeszcze jedna kwestia: roli edukacji w kształceniu świadomych, krytycznych ludzi. Jeżeli rozumiemy, że szkoła jest miejscem sporu o istnienie świata, żeby strawestować tytuł dzieła Romana Ingardena, to dajemy tym samym szansę na zmianę społeczną. Ma to fundamentalne znaczenie w obliczu cywilizacyjnych problemów współczesnego świata⁴⁶. To właśnie szkoła i edukacja jest tym miejscem, w którym rozgrywa się przyszłość.

BIBLIOGRAFIA

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działania*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.
- Bolesta-Kukułka K., *Polityka personalna w strategii rozwoju firmy*, Wydawnictwo Międzynarodowej Szkoły Menedżerów, Warszawa 1995.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Fazlagić A.J., *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.
- Ho Sui-Chu E., Willms D.J., *Effects of Parental Involvement on Eighth-grade Achievement*, „Sociology of Education” 1996, Vol. 69, No. 2 (April), s. 126–141.
- Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Kołodziejczyk J., *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą [w:] Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Kołodziejczyk J., Starypan I., *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji [w:] Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Kołodziejczyk J., *Promoting the Value of Education as a Challenge to the Contemporary School*, The European Conference on Education 2013, The International Academic Forum.
- Kołodziejczyk J.I., *School Cooperation with the Local Environment for Mutual Development*, ICERI 2013 Proceedings.
- Kowalski M.W., Jasiński M., *Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie praw ucznia na podstawie przeprowadzonych badań. Analiza ogólnopolska*, Ministerstwo

⁴⁶ J. Rifkin, *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspirowane całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2012; M. Popkiewicz, *Świat na rozdrożu*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2013.

- Edukacji Narodowej i Nauki, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006.
- Król H., *Transformacja pracy i funkcji personalnej* [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Kryńska E., *Globalizacja a rynek pracy* [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Pocztowski, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Lippitz W., Heike F., *Realia wychowawcze – wymagania wobec rodziny i postawa oczekiwania wobec szkoły* [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Lynch K., *Oświata jako miejsce zmiany: dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Łuczynski J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Ma Y., *Family Socioeconomic Status, Parental Involvement, and College Major Choices – Gender, Race/Ethnic, and Nativity Patterns*, „Sociological Perspectives” 2009, Vol. 52, No. 2 (Summer).
- Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
- Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2013, <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf> (data dostępu: 20.09.2014).
- Popkiewicz M., *Świat na rozdrożu*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2013.
- Puślecki W., *Pełnomocność ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Raport referencyjny. Odniesienie polskiej ramy kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do europejskiej ramy kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2013, http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/Raport_referencyjny_PL_na_strone.pdf (data dostępu: 20.08.2015).
- Raport specjalny: Miliardy złotych w rękach dzieci. Ogólnopolskie badanie Polskiego Programu Jakości Obsługi dotyczące wpływu dzieci na decyzje zakupowe rodziców*, maj 2013, <http://www.jakoscobslugi.pl/UserFiles/File/Raport%20Polskiego%20Programu%20Jako%20C5%9B%C4%87%20Obs%C5%82ugi%20Miliardy%20w%20r%C4%99kach%20dzieci.pdf> (data dostępu: 10.07.2013).
- Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001.
- Rifkin J., *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2012.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560).

Strategia Rozwoju Kraju 2020, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012, http://www.mir.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_rozwoju/SRK_2020/Documents/Strategia_Rozwoju_Kraju_2020.pdf (data dostępu: 15.09.2014).

Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

Szyszkowska M., *Spotkania w salonie*, wyd. 3, Twój Styl, Warszawa 2002.

Townsend T., *Effective Schooling for the Community: Core-Plus Education* (Educational Management Series), Routledge, London–New York 1994.

ROLA PORADNICTWA EDUKACYJNO- -ZAWODOWEGO W PROMOWANIU WARTOŚCI EDUKACJI I UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

A b s t r a k t:

Promowanie wartości edukacji i uczenia się przez całe życie to jedno z wyzwań i priorytetów dla współczesnej polskiej szkoły. Jego znaczenie zostało zauważone w wymaganiach państwa wobec szkół, jedno z nich brzmi: „Promowana jest wartość edukacji”.

Po przedstawieniu obecnie obowiązujących charakterystyk tego wymagania odpowiadam na pytania – na podstawie dostępnych danych – w jakim stopniu szkoły spełniają to wymaganie, jakie działania podejmują w tym kierunku oraz na ile są to działania skuteczne.

Koncentruję się na analizie działań, jakie podejmują szkoły w celu realizacji dwóch zapisów:

W szkole kształtuje się postawę uczenia się przez całe życie.

W szkole prowadzi się działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się.

Kreśląc dwa obrazy – bardziej i mniej optymistyczny – spełniania przez szkoły omawianego wymagania, stawiam tezę, że obecne działania szkół nie spełniają go w wystarczającym stopniu. Wprawdzie w szkole uczniowie często słyszą od nauczycieli, że nauka jest ważna i powinna trwać przez całe życie, ale jednocześnie dla znacznej części z nich codzienne doświadczenia związane ze szkolnym uczeniem się nie są pozytywne. Zbyt wielu uczniów doświadcza niepowodzeń, nie dostrzega celowości i sensu szkolnej nauki, nie wzbudza w nich ona zainteresowania, otrzymują zbyt mało wsparcia w uczeniu się.

Jako jedno z remediów na tę sytuację postuluję, żeby w działaniach promujących wartość edukacji i uczenia się przez całe życie wykorzystywać w szkołach, w szerszym zakresie, niż ma to miejsce dotychczas, **system doradztwa edukacyjno-zawodowego**.

Przeprowadzona analiza założeń i celów tzw. całonizacyjnego poradnictwa zawodowego wykazuje, że może ono być znakomitym instrumentem wszechstronnego rozwoju uczniów, kształtowania całej gamy kompetencji niezbędnych w planowaniu i zarządzaniu karierą edukacyjno-zawodową. Doradztwo realizowane w szkołach z punktu widzenia całego życia nadaje szerszą i bardziej długofalową perspektywę uczeniu się i jednocześnie zakorzenia je w osobistych wartościach, celach i planach życiowych uczniów. W konkluzji postuluję, aby poradnictwo edukacyjno-zawodowe było integralnym i spójnym elementem oferty dydaktycznej i wychowawczej szkół, wspierało nauczycieli w rozwijaniu fundamentalnej kompetencji, jaką jest we współczesnym świecie uczenie się przez całe życie, a dzięki temu przyczyniało się do skutecznej promocji wartości edukacji i rozwoju uczniów oraz szkół.

Dowodem wartości edukacyjnych, jakie tworzą działania doradców zawodowych, są przytaczane wyniki badań ewaluacyjnych przeprowadzonych przez autora. Rezultaty tych badań są wykorzystywane w rozwoju jakości usług doradczych i jednocześnie służą do promowania wartości edukacji i uczenia się przez całe życie w środowisku szkolnym i lokalnym.

WSTĘP

Promowanie wartości edukacji to jedno z wyzwań dla współczesnej polskiej szkoły.

W społeczeństwie wiedzy jedną z podstawowych wartości, **przedmiotem szczególnej troski**, powinna być właśnie edukacja¹.

Zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów nie tylko do egzaminów, ale także do uczenia się przez całe życie.

Jak zakłada to obecnie wdrażany System Ewaluacji Oświaty, wymagania państwa wobec szkół i placówek

naależy traktować jako wyzwania, których realizacja służy rozwojowi społeczeństwa wiedzy, pomaga promować ideę uczenia się przez całe życie, zachęca do współpracy i naukowego podejścia do rozwiązywania problemów. Wymagania zachęcają do nowoczesnego spojrzenia na edukację jak na proces decydujący o kapitale ludzkim i wskazują prorozwojowe zadania cywilizacyjne².

Realizacja wymagania *Promowana jest wartość edukacji* służy nadrzędnemu celowi ewaluacji zewnętrznej, tj. „rozwojowi systemu edukacji i tworzeniu warunków umożliwiających uczniom uczenie się przez całe życie dla funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy”³.

Uzasadnieniem ważności tego wymagania są następujące stwierdzenia:

Priorytetem szkoły funkcjonującej w społeczeństwie wiedzy jest propagowanie uczenia się przez całe życie i uświadamianie, że nie kończy się ono wraz z opuszczeniem murów szkolnych, ale będzie trwać przez całe dorosłe życie. To jest komunikat pozytywny, dający nadzieję na ciągły rozwój oraz kreowanie szans zawodowych i życiowych. W szkole musimy skutecznie promować wartość edukacji, tak aby uczniowie odczuwali, że uczenie się jest pasjonujące, żeby wiedzieli, jak się uczyć, by było to przyjemne i efektywne. Wymaganie to próbuje przeciwdziałać zauważalnej pasywności dorosłych w obszarze uczenia się przez całe życie i doskonalenia zawodowego. Dzisiejsza rzeczywistość żąda od obywateli ciągłego doszkalania i uczenia się, a nawyk ten i umiejętności muszą zostać wykształcone podczas edukacji szkolnej⁴.

¹ J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 89.

² SEO 2014, s. 1.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*, s. 50.

Uzasadnieniem wprowadzenia tego wymagania są także współczesne przemiany w kierunku gospodarki opartej na wiedzy, dążenie do tworzenia społeczeństwa wiedzy, ale także humanistyczne założenie, że każdy ma potencjał uczenia się, a kształcenie takie stanowi niezbędny składnik rozwoju człowieka. Szkoły mają w tym procesie do odegrania bardzo ważną rolę, gdyż zakres i jakość edukacji początkowej, którą odbieramy w okresie kształtowania osobowości, a także wiedza, umiejętności, wartości i postawy nabyte w latach szkolnych stanowią podstawę nawyku uczenia się przez całe życie⁵.

CHARAKTERYSTYKA WYMAGANIA „PROMOWANA JEST WARTOŚĆ EDUKACJI”

Obecnie – od 2013 roku – zapisy charakteryzujące to wymaganie są następujące:

W szkole prowadzi się działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się.
W szkole kształtuje się postawę uczenia się przez całe życie.
Szkola wykorzystuje informacje o losach absolwentów do promowania wartości edukacji.
Działania realizowane przez szkołę promują wartość edukacji w społeczności lokalnej⁶.

Zapisy te odzwierciedlają taką interpretację wymagania, która traktuje je jako wyzwanie do wspierania rozwoju młodego człowieka i budowania społeczeństwa wiedzy, a nie obowiązek promocji szkoły, wymóg o charakterze marketingowym⁷.

Co wiemy o spełnieniu wymagania przez polskie szkoły?

Jak szkoły radzą sobie ze spełnieniem tego wymagania? Jakie podejmują działania, aby rozwijać, przede wszystkim wśród uczniów, postawę uczenia się przez całe życie? Czy te działania są skuteczne? Co jeszcze mogą i powinny robić szkoły oraz nauczyciele? Jakie działania podejmować, aby sprostać wyzwaniom związanym z promowaniem wartości edukacji? W jaki sposób sprawdzać (mierzyć?) efekty tych działań?

Aby odpowiedzieć na te pytania, punktem wyjścia uczynię wyniki i analizy przeprowadzonych w latach 2013–2014 ewaluacji zewnętrznych⁸.

Z analiz tych wyłaniają się dwa, nie do końca przystające do siebie, obrazy realizacji wymagania. Ogólny obraz jest **optymistyczny**. Stwierdza się, że:

⁵ *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Instance, F. Benavides, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013, s. 41.

⁶ SEO 2014, s. 52.

⁷ J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *op. cit.*, s. 81.

⁸ J. Lenkiewicz-Broda, *Promowanie wartości edukacji jako przekonywanie młodego człowieka o tym, że warto się uczyć, oraz pokazywanie, jak się uczyć* [w:] *Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 169.

- szkoły w zdecydowanej większości (71%) spełniły wszystkie kryteria z poziomu D i B, na wszystkich etapach kształcenia dominuje wysoki poziom spełnienia wymagań;
- prawie wszystkie szkoły (99%) prowadzą działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się;
- **szkoły prowadzą działania przekonujące uczniów, że nauka jest ważna i powinna trwać nie tylko w szkole, ale przez całe życie – w 80% szkół nauczyciele mówią o tym uczniom często lub bardzo często;**
- według deklaracji nauczycieli szkoły podejmują wiele różnorodnych działań w celu kształtowania u uczniów postawy uczenia się przez całe życie.

Czynią to poprzez:

- uświadomienie uczniom tempa zmian na rynku pracy;
- wykorzystywanie informacji o losach absolwentów;
- doskonalenie u uczniów kompetencji społecznych, umiejętności komunikacyjnych, kreatywności, odpowiedzialności, umiejętności podejmowania decyzji, pracy zespołowej, samodzielności;
- wykorzystanie systemu doradztwa zawodowego;
- ukazywanie wartości uczenia się na własnym przykładzie (przez nauczycieli);
- tworzenie przyjaznej atmosfery nauki;
- wskazywanie różnych wzorców do naśladowania;
- realizowanie projektów, innowacji;
- motywowanie uczniów;
- stosowanie ciekawych metod pracy;
- naukę sposobów efektywnego uczenia.

Powyższe zestawienie sugeruje, że szkoły wykorzystują dość szeroki i różnorodny repertuar działań służących realizacji ważnego celu szkoły, jakim jest propagowanie i kształtowanie postawy uczenia się przez całe życie. Kiedy jednak przyjrzymy się bliżej danym na temat zasięgu podejmowanych działań, okaże się, że obraz ten jest już znacznie **mniej optymistyczny**.

Po pierwsze, wymienione działania nie występują w szkołach powszechnie. Najczęściej nauczyciele uświadamiają uczniom konieczność i wagę uczenia się poprzez zwracanie uwagi na tempo zmian na rynku pracy (46% badanych szkół), ponadto w mniej niż połowie szkół (45%) wykorzystuje się, w kontekście promowania edukacji, informacje o losach absolwentów. To ostatnie zadanie sprawia szkołom największą trudność.

Po drugie, zbyt rzadko nauczyciele wykorzystują własny przykład (27%) i wskazują różne wzorce do naśladowania (22%), działania, które w świetle wiedzy o kształtowaniu postaw silniej wpływają na skuteczność i trwałość ich ukształtowania niż stosowanie werbalnych argumentów o konieczności uczenia się przez całe życie, jakie uczniowie słyszą często lub bardzo często.

Po trzecie – i to jest najbardziej niepokojące – tylko w niewielkiej części szkół wykorzystuje się w celu kształtowania postawy przyswajania wiedzy przez całe życie cechy procesu uczenia się, takie jak tworzenie przyjaznej atmosfery (23%), moty-

wowanie uczniów (16%), stosowanie ciekawych metod pracy (15%), a już zupełnie rzadko naukę sposobów efektywnego uczenia się (7%).

Tak jakby nauczyciele nie zdawali sobie sprawy lub nie wierzyli, że poprzez własną postawę i metody pracy mogą wpłynąć skuteczniej na konstruktywne postawy uczniów wobec uczenia się niż przez używanie perswazji.

Kolejne dane dotyczące klimatu i procesu uczenia się w szkole potwierdzają i ilustrują powyższe stwierdzenie⁹. Okazuje się bowiem, że:

- 50% uczniów nie rozmawia z nauczycielami o tym, jak się uczyć (w liceum ogólnokształcącym – 65%);
- tylko w 7% szkół wymienia się naukę efektywnego uczenia się jako działanie służące promocji uczenia się przez całe życie;
- tylko 18% uczniów LO twierdzi, że nauczyciele wyjaśniają im, jak się uczyć;
- jednocześnie tylko 9% nauczycieli uważa, że wszyscy uczniowie potrafią się uczyć samodzielnie;
- około 40% uczniów ma negatywne doświadczenia związane z uczeniem się, nie lubi szkoły, wydaje im się ona nieinteresująca;
- co trzeci uczeń LO nie jest chwalony za swoje postępy w nauce i osiągnięcia;
- 37% uczniów LO odczuwa lęk przed popełnieniem błędu na lekcjach;
- 30% uczniów doświadcza negatywnych uczuć w związku z ocenianiem.

Ponadto na wyższych etapach edukacji większy odsetek uczniów doświadcza alienacji w związku z nauką, gdyż nie widzi, nie rozumie zależności pomiędzy tym, co dzieje się w szkole, a rzeczywistością pozaszkolną.

Uczniowie zbyt rzadko mają możliwość dokonywania refleksji nad procesem uczenia się, nad tym, czego się nauczyli, jakie zrobili postępy; rzadko analizują popełnione błędy czy planują własną naukę, na przykład aż 24% uczniów LO wyraziło pogląd, że na żadnej lekcji nie mają możliwości zastanowienia się nad powodami, które wpłynęły na ich sukcesy lub niepowodzenia w nauce.

Poza tym uczniowie mają mały wpływ na to, jak przebiega proces ich uczenia się w szkole.

Konfrontując ze sobą przedstawione powyżej dane (obraz bardziej i mniej optymistyczny), można sformułować następujące wnioski:

Po pierwsze, w większości szkół uczniowie słyszą często od nauczycieli, że nauka jest ważna i trzeba się uczyć przez całe życie – wydaje się, że współcześni uczniowie mają tego świadomość.

Dowodem na to są wyniki badania, jakie przeprowadziłem wśród łódzkich licealistów. Zdecydowana większość (80%) badanych uczniów zgodziła się ze stwierdzeniem, że we współczesnym świecie ludzie powinni uczyć się całe życie. Uzasadniano ten wymóg potrzebą nadążania za szybko zmieniającym się światem, zwłaszcza nowymi tech-

⁹ *Ibidem*, s. 169; A. Borek, B. Domerecka, *Z tornistrem pod górkę, czyli o tym, jak coraz trudniej uczyć się uczniom w szkole na kolejnych etapach edukacji* [w:] *Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 39.

nologiami i tempem zmian na rynku pracy, oraz koniecznością zdobywania nowych kwalifikacji, wiedzy i kompetencji wymaganych przez pracodawców. Rzadko natomiast uczniowie widzą w kształceniu się ustawicznym szansę na rozwój, doskonalenie się, lepsze życie. Podobne wnioski wynikają z innych badań¹⁰.

Ale – po drugie – jednocześnie znaczna część uczniów, szczególnie jest to widoczne na etapie kształcenia ponadgimnazjalnego, nie ma pozytywnych doświadczeń związanych z procesem uczenia się w szkole. Dla tej grupy komunikat o konieczności uczenia się przez całe życie może nie być komunikatem pozytywnym, uczenie nie będzie się im kojarzyć z rozwojem zainteresowań, pasji, z przyjemnością płynącą z poznawania świata czy skutecznego w nim działania. Będzie raczej przykrym obowiązkiem, smutną koniecznością.

I – po trzecie – zwraca uwagę fakt, że tylko w 7% szkół nauczyciele wymieniają naukę efektywnego przyswajania wiedzy jako działanie służące promocji uczenia się przez całe życie. Nauczyciele mówią, że trzeba i warto się uczyć, ale nie mówią, jak to robić.

Przedstawione dane i przeprowadzone powyżej analizy dają podstawę do sformułowania następujących **rekomendacji dotyczących zwiększenia skuteczności działań szkół w promowaniu wartości edukacji**:

- W szkole powinno się w sposób ciągły i systematyczny pracować nad tworzeniem klimatu sprzyjającego uczeniu się, gdyż: „Skutecznie o wartości edukacji można przekonywać wtedy, gdy uczniowie na co dzień będą odczuwać, że uczenie się jest pasjonujące i jeżeli będą wiedzieli »jak się uczyć«, by to było przyjemne i efektywne”¹¹, a także: „Dobra atmosfera nauki w dużej mierze zależy od postawy nauczyciela, jego działań, zaangażowania i postępowania na lekcji”¹².

Kluczową i modelującą rolę nauczycieli w procesie uczenia się, kształtowania kompetencji i postaw uczniów podkreśla się i ilustruje bogatymi danymi w najnowszym raporcie o stanie edukacji *Liczą się nauczyciele*¹³.

Nauczycielskie działania, tworzące motywującą atmosferę sprzyjającą uczeniu się, to na przykład: prowadzenie interesujących lekcji, włączenie w większym stopniu uczniów w proces uczenia się, konsekwentne uświadamianie uczniom doraźnych i perspektywicznych celów działań edukacyjnych, pokazywanie zastosowań i odniesień wiedzy w sytuacjach pozaszkolnych, wzmacnianie pozytywnego wizerunku ucznia jako osoby uczącej się, tworzenie poczucia satysfakcji z uczenia się¹⁴.

¹⁰ A. Brzuszkiewicz, *Postawy uczniów wobec idei kształcenia się przez całe życie* [w:] *Świadomość wyboru zawodu wśród uczniów szkół w województwie łódzkim. Raport końcowy*, red. K. Bondyra, M. Wojtkowiak, Wojewódzki Urząd Pracy, Łódź 2013, s. 49.

¹¹ J. Kołodziejczyk, I. Sarypan, *op. cit.*, s. 80.

¹² J. Lenkiewicz-Broda, *op. cit.*, s. 179.

¹³ *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji*, red. M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak, IBE, Warszawa 2014, s. 157–267.

¹⁴ A. Borek, B. Domerecka, *op. cit.*, s. 76–77.

- Nie wystarczy mówić uczniom, że uczenie jest ważne i będzie trwało całe życie, ale trzeba także kształtować i rozwijać w nich umiejętność przyswajania wiedzy i pomagać im w refleksji nad procesem uczenia się.
- Nauczyciele powinni mieć świadomość, że zachowania uczniów i ich stosunek do nauki zależą w znacznym stopniu od ich własnych postaw, pasji, zaangażowania, kreatywności, kompetencji dydaktycznych.
- Nauczyciele powinni też wiedzieć, że modelują stosunek uczniów do nauki poprzez własną otwartość na uczenie się, chęć ciągłego doskonalenia – niepokojące jest to, że tylko 5% uczniów zauważa, że w szkole uczą się też nauczyciele¹⁵.
- W szkole w większym stopniu można by wykorzystywać informacje o losach absolwentów do promowania wartości edukacji.
- Potrzebne też są rozmowy i refleksja, czy i w jakim stopniu promowanie własnej oferty edukacyjnej jest równoznaczne z promowaniem wartości edukacji.

W tym miejscu chciałbym przejść do zasadniczego wątku artykułu, a mianowicie postawić tezę, że **jednym z warunków skutecznego kształtowania trwałych postaw proedukacyjnych uczniów jest wdrożenie w szkole systemu nowoczesnego doradztwa edukacyjno-zawodowego**. Jak pokazują wyniki ewaluacji zewnętrznych, tylko jedna czwarta szkół (26%) wykorzystuje ten system w celu kształtowania wśród uczniów postawy uczenia się przez całe życie. Inne analizy wskazują, że zaledwie około 4% szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych świadczy usługi poradnictwa zawodowego w sposób stały, zaplanowany i adekwatnie do potrzeb uczniów¹⁶.

Tymczasem we współczesnym doradztwie edukacyjno-zawodowym zawarty jest znaczny potencjał promowania wartości edukacji i kształtowania postawy uczenia się przez całe życie, który we współczesnych szkołach jest stanowczo za mało wykorzystywany¹⁷.

W dalszej części artykułu chciałbym poddać ten potencjał analizie, odpowiadając na pytania, dlaczego i w jaki sposób całościowe poradnictwo edukacyjno-zawodowe może wnieść istotny wkład w promowanie wartości edukacji i przyczyniać się do kształtowania wśród uczniów postawy uczenia się przez całe życie.

Aby lepiej zrozumieć założenia współczesnego doradztwa edukacyjno-zawodowego, wcześniej zaprezentuję treść i zakres koncepcji uczenia się przez całe życie, która ukształtowała współczesne rozumienie całościowego poradnictwa kariery.

¹⁵ J. Lenkiewicz-Broda, *op. cit.*, s. 175.

¹⁶ W. Kreft, *Poradnictwo zawodowe katalizatorem jakości edukacji*, „Doradca Zawodowy” 2012, nr 2 (15), s. 6.

¹⁷ Z. Koziański, *Jak wdrażaliśmy doradztwo edukacyjno-zawodowe w łódzkich szkołach?*, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 31.10.2014).

UCZENIE SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE A KONCEPCJA CAŁOŻYCIOWEGO PORADNICTWA KARIERY

Promowana i rekomendowana w ostatnich latach szeroko w krajach europejskich i w Polsce koncepcja uczenia się przez całe życie ma być jednym z warunków skutecznego budowania społeczeństwa wiedzy¹⁸.

Idea ta zakłada, że:

- uczenie nie ogranicza się do dzieciństwa czy wczesnej młodości, ale zachodzi przez całe życie;
- proces uczenia się ma miejsce nie tylko w szkole i na uczelniach wyższych, lecz także w wielu różnych środowiskach formalnych, pozaformalnych i nieformalnych;
- uczenie obejmuje wszystkich, bez względu na wiek, wykształcenie czy wykonywany zawód, i nie powinno być utożsamiane z kształceniem dorosłych;
- oferta uczenia się nie dotyczy tylko edukacji szkolnej i zawodowej, ale także obejmuje zajęcia związane z szeroko rozumianym wspieraniem zainteresowań, zdrowego stylu życia, kompetencji społecznych, rekreacji, kompetencji międzykulturowych i innych sfer życia.

Uczenie się jest określane szeroko i obejmuje **edukację formalną** odbywającą się w szkołach i na uczelniach, **edukację pozaformalną**, tj. zgłębianie swoich zainteresowań, poszerzanie i pogłębianie wiedzy (np. szkolenia, warsztaty, treningi, kursy stacjonarne, seminaria, kursy korespondencyjne, *on-line* itp.), oraz **edukację nieformalną**, mającą miejsce w codziennym życiu, niezorganizowaną, niesystematyczną – uczenie się od rodziców, przyjaciół, z gazet, telewizji, Internetu. Obejmuje ono także zdobywanie doświadczeń w trakcie rozwiązywania problemów życiowych oraz samokształcenie.

Dla uczniów będących aktualnie w systemie edukacyjnym uczenie się przez całe życie będzie nie tylko ideą, ale i praktyką.

Główne założenia koncepcji całościowego uczenia się wpływają na sposób postrzegania współczesnego poradnictwa zawodowego, zwanego całościowym poradnictwem kariery¹⁹. Koncepcja edukacji całościowej, leżąca u podstaw współczesnej polityki edukacyjnej i systemów edukacyjnych, jest także programem doradztwa realizowanego w perspektywie całego życia. **Jest to program bardzo obszerny i wielowymiarowy, dotyczy on kształtowania postaw i rozwijania kompetencji, a nie tylko wąsko rozumianego wsparcia w poszukiwaniu zatrudnienia, zawodu czy choćby satysfakcjonującego miejsca pracy**²⁰.

¹⁸ Istota uczenia się..., s. 41; J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *op. cit.*, s. 81.

¹⁹ A. Kławsuń-Zduńczyk, *Poradnictwo całościowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 199.

²⁰ M. Rosalska, *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, KOWEŻiU, Warszawa 2012, s. 21.

Polska zaakceptowała politykę na rzecz uczenia się przez całe życie opracowaną w dokumentach UE i wynikający z niej sposób definiowania usług poradnictwa kariery zawarty w rezolucjach Rady Unii Europejskiej (w 2004 i 2008 roku):

Całociągowe poradnictwo kariery to ciągły proces umożliwiający obywatelom w każdym wieku i w każdym momencie ich życia określenie zdolności, kompetencji i zainteresowań potrzebnych do podejmowania decyzji edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz zarządzania swoimi własnymi ścieżkami edukacji i pracy.

To także wszelkie działania, w których te zdolności i kompetencje są nauczane i/lub używane.

Całociągowe poradnictwo kariery obejmuje całą gamę indywidualnych i grupowych aktywności odnoszących się do udzielania informacji zawodowej, doradztwa, określania kompetencji, wspierania i nauczania podejmowania decyzji oraz kształtowania umiejętności niezbędnych do zarządzania karierą edukacyjno-zawodową.

Przyjęta definicja leży także u podstaw usług poradnictwa zawodowego realizowanego w polskich szkołach, w przepisach określanego jako **doradztwo edukacyjno-zawodowe**.

Jego głównym celem jest właściwe wsparcie rozwoju umiejętności efektywnego i samodzielnego zarządzania ścieżkami swojej edukacji i kariery wśród młodzieży. Upatruje się w nim kluczowego instrumentu poprawiającego jakość i proces nauczania²¹.

Założenia całociągowego poradnictwa kariery

Nowoczesne doradztwo edukacyjno-zawodowe, oparte na założeniach tzw. całociągowego poradnictwa kariery, zawiera znaczny potencjał pozytywnego wpływu na proces uczenia się uczniów, funkcjonowanie i rozwój szkoły oraz promowanie wartości edukacji. Potencjał ten nie jest obecnie wystarczająco dobrze rozumiany i wykorzystywany przez szkoły.

Dlatego poniżej wskażę i scharakteryzuję główne cele i założenia poradnictwa kariery, które pozwolą zobaczyć w nim instrument promowania wartości edukacji, kształtowania wśród uczniów postawy uczenia się przez całe życie i podnoszenia jakości edukacji. Wykorzystuję tu liczne prace badaczy – doradców zajmujących się poradnictwem kariery²².

Zadaniem tego przeglądu jest także pokazanie zbieżności celów szkolnego poradnictwa kariery z wartościami i kierunkami rozwoju edukacji leżącymi u podstaw wymagań państwa wobec szkół.

²¹ W. Kreft, *op. cit.*, s. 6.

²² A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Print-B, Poznań 2007; K. Druczak, *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEŻiU, Warszawa 2012; K. Druczak, J. Minta, *Poradnictwo zawodowe w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli przedmiotu*, KOWEŻiU, Warszawa 2013; D. Pisula, *Poradnictwo kariery przez całe życie*, KOWEŻiU, Warszawa 2009; M. Rosalska, *op. cit.*; M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Od marzeń do kariery. Poradnik dla uczniów i szkół ponadgimnazjalnych*, KOWEŻiU, Warszawa 2013; B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery*, KOWEŻiU, Warszawa 2011.

Współcześnie doradztwo postrzega się szeroko. Ten nowy paradygmat doradztwa charakteryzują następujące cechy: całościowość, akcent położony na rozwój kompetencji, podmiotowość ucznia, prewencyjność, holistyczne podejście.

Całościowość

Całościowe poradnictwo kariery akcentuje potrzebę uczenia się przez całe życie i wspiera ten proces we wszystkich obszarach i okresach życia.

W szkole nacisk powinien zostać położony na pomoc uczniom w zdobywaniu umiejętności potrzebnych do planowania i realizacji ścieżek edukacji oraz rozwoju zawodowego w ciągu całego życia, mając na uwadze to, że uczeń będzie przeplatać okresy nauki i pracy kilka razy w życiu. Istnieje obawa, że jeśli nie nauczy się on pewnych uniwersalnych kompetencji w szkole, takich jak podejmowanie decyzji, krytyczna analiza informacji, ustalanie priorytetów, poszukiwanie alternatyw, szacowanie ryzyka, nadawanie znaczeń, to później będzie miał o wiele mniej okazji ku temu, aby te umiejętności trenować i rozwijać.

Rolą doradców byłoby umieć rozpoznawać postawy uczniów wobec edukacji oraz ich kompetencje w zakresie uczenia się i, w razie stwierdzenia braków w tym zakresie, projektować działania korygujące i edukacyjne. Negatywne postawy uczniów wobec kształcenia mogą bowiem nie tylko uniemożliwić im osiągnięcie bieżącego sukcesu edukacyjnego, ale także prowadzić do wykluczenia i niepowodzenia na rynku pracy w przyszłości. Optymalne byłoby ukształtowanie wśród uczniów przekonania, że uczenie się przez całe życie to nie tylko przykry obowiązek, lecz niezwykła szansa na rozwój oraz pełne uczestnictwo w ciągle i szybko zmieniającym się świecie. Przekonując i zachęcając uczniów do uczenia się, można wskazywać na liczne korzyści płynące z opanowania tej **metaumiejętności**, takie jak: zwiększenie bezpieczeństwa zatrudnienia, możliwość uzyskania wyższych dochodów czy awansu w miejscu pracy, satysfakcja z własnego rozwoju, okazja do nabycia nowych umiejętności, nowej wiedzy, polepszenie standardu życia, możliwość funkcjonowania w nowych środowiskach, poznania nowych ludzi, pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym i obywatelskim, rozwój zainteresowań i pasji, sposobność wykorzystania technologii informacyjnych w codziennym życiu²³.

Akcent położony na rozwój kompetencji

Jednym z głównych zadań współczesnej szkoły, podobnie jak doradztwa edukacyjno-zawodowego, jest rozwijanie wiedzy, umiejętności i kompetencji uczniów, w tym tzw. kompetencji kluczowych oraz kompetencji XXI wieku²⁴. Obszerny przegląd tych

²³ M. Rosalska, A. Wawrzonek, *op. cit.*, s. 126.

²⁴ *Istota uczenia się...*, s. 42–43.

kompetencji został zawarty w pracy *Poradnictwo zawodowe w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli przedmiotu*²⁵.

Uczniom należy uświadamiać, że szanse życiowe każdego człowieka zależą w dzisiejszym świecie nie tylko od zdobytego w młodości wykształcenia, ale także od gotowości do uczenia się przez całe życie, ciągłego rozwijania swoich umiejętności, zdobywania nowych aktywności i determinacji w postępowaniu.

Kompetencje kluczowe to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, których wszyscy ludzie potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

Ich wagę i znaczenie podkreśla się w Unii Europejskiej, do kluczowych kompetencji nawiązuje również aktualna podstawa programowa kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym.

Program doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkole obejmuje szeroką gamę postaw, wiedzy i kompetencji, które powinni nabywać uczniowie, poczynając od pierwszych lat swojej nauki²⁶.

W tym miejscu chciałbym podkreślić kilka najważniejszych:

- **rozwój podstawowych umiejętności osobistych i społecznych** – opanowanie podstawowych nawyków uczenia się i pracy; praca zespołowa, umiejętności interpersonalne i te związane z komunikacją stanowią istotny składnik życia codziennego i pracy zawodowej we współczesnym społeczeństwie;
- **rozwój szeroko rozumianej umiejętności myślenia i uczenia się** – składa się na nią nie tylko zdolność przyswajania i przetwarzania zdobytych informacji oraz ich właściwego zastosowania, ale także organizowania własnej nauki poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, planowania dalszej ścieżki edukacyjnej, rozwiązywania problemów, jak również nauka krytycznego myślenia, samodyscyplina, umiejętność samoregulacji i samokształcenia;
- **kompetencje adaptacyjne** – uważane za nadrzędny cel edukacji, rozumiane jako umiejętność elastycznego i kreatywnego stosowania w różnych sytuacjach nabytych w danym kontekście kompetencji i wiedzy, **są podstawą uczenia się przez całe życie**²⁷;
- **rozwijanie kompetencji w zakresie podejmowania decyzji i planowania kariery** – jest to kompetencja złożona, składa się na nią wiedza o sobie, rynku pracy i możliwościach edukacyjnych, umiejętność analizy i interpretacji danych, ustalanie celów i priorytetów, planowanie i organizowanie działań, poszukiwanie informacji i krytyczna ocena ich źródeł;
- **rozwijanie samodzielności, inicjatywy, wewnętrznej motywacji do uczenia się** – uczniowie i dorośli powinni z własnej inicjatywy i motywacji korzystać z uczenia się przez całe życie.

²⁵ K. Druczak, J. Minta, *op. cit.*, s. 9–20.

²⁶ M. Rosalska, *op. cit.*, s. 17–22; K. Druczak, J. Minta, *op. cit.*, s. 19–20.

²⁷ *Istota uczenia się...*, s. 78.

Wymienione umiejętności i postawy – zdaniem wielu ekspertów – mają pomóc młodym ludziom uczestniczyć w pełnym wymiarze we współczesnym, dynamicznie przekształcającym się świecie i tym samym sprzyjać uczeniu się przez całe życie. Zadaniem doradców zawodowych i szkoły jest troska o to, aby absolwenci polskich szkół byli świadomi wagi tych umiejętności dla ich osobistego rozwoju i społeczeństwa oraz by szkoła mogła je wzmacniać i rozwijać. Ponadto doradcy starają się zaszczepiać wśród nauczycieli przekonanie, że nauczają w kontekście pełnienia przez uczniów ról w dorosłości – zawodowych, rodzinnych, społecznych, obywatelskich.

Podmiotowość ucznia – uczeń i proces uczenia w centrum uwagi

Jednym z założeń polityki uczenia się przez całe życie i współczesnej szkoły jest postawienie w centrum osób uczących się. „Naszym głównym celem jest dobro uczących się”²⁸. Również w poradnictwie zawodowym nadrzędnym celem pracy doradców jest dobro osoby. Podejście edukacyjne powinno być skupione na uczniu, należy wykorzystywać w większym stopniu nauczanie oparte na doświadczeniu i refleksji, promować metody samokształcenia, zdobywania wiedzy z różnych źródeł, od pracodawców, rodziców, absolwentów, innych uczniów. Ważne jest dostosowanie się do indywidualnych potrzeb osób uczących się, preferowanie metod aktywizujących uczenia oraz podkreślenie jego inicjatywy i autonomii.

Podejście prewencyjne – przygotowanie uczniów do kariery i życia w świecie ciągłych zmian, ryzyka i nieprzewidywalnej rzeczywistości

Żyjemy w świecie dynamicznych zmian, niepewności, w społeczeństwie ryzyka²⁹. Jak przygotować uczniów do życia w takim świecie? Jakie kompetencje należy rozwijać, aby umożliwić im radzenie sobie z konstruowaniem i zarządzaniem karierą zawodową w tej trudnej rzeczywistości? Jak zapobiec niepowodzeniom na rynku pracy i wykluczeniu społecznemu? Doradcy zawodowi proponują rozwijanie szerokiego katalogu kompetencji i osobistych zasobów, których nie uczy(ła) tradycyjna szkoła³⁰. Trzeba je rozwijać od jak najwcześniejszych lat, przygotowując młodzież do samodzielnego kreowania i przekształcania swojego życia oraz konstruowania swojej kariery.

²⁸ SEO 2014, s. 1.

²⁹ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

³⁰ B. Wojtasik, *op. cit.*, s. 54; J. Minta, *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEŻiU, Warszawa 2012; s. 13; K. Druczak, J. Minta, *op. cit.*, s. 16.

W świetle badań i analiz socjologów, badaczy oraz praktyków doradztwa zawodowego i karierowego do najistotniejszych kompetencji należy zaliczyć³¹:

- adaptacyjność, a szczególnie umiejętność radzenia sobie ze zmianami oraz odporność na związany z nimi stres;
- konstruowanie własnej tożsamości oraz kompetencje związane z poznawaniem i akceptowaniem samego siebie;
- refleksyjność ze szczególnym uwzględnieniem rozumienia samego siebie oraz określania swojego potencjału; refleksyjność to zdolność rozumienia własnego działania, krytycznego myślenia o sobie, pozwalająca na dokonywanie autokorekty własnej aktywności w zastanej rzeczywistości³²;
- „zatrudnialność”, zdolność do bycia zatrudnionym, posiadanie cech i kompetencji atrakcyjnych z punktu widzenia pracodawcy;
- otwartość na okazje, ciekawość, wytrwałość, elastyczność, optymizm i umiejętność podejmowania skalkulowanego ryzyka;
- radzenie sobie z lękiem i niepewnością, tolerowanie ich, odporność psychiczna;
- umiejętność podejmowania decyzji z uwzględnieniem perspektywy czasowej;
- umiejętność wyznaczania i osiągania celów;
- kreatywność;
- proaktywność – kształtowanie proaktywnych postaw wobec przyszłości zawodowej, przejawiających się w doskonaleniu tych cech, kompetencji, kwalifikacji, które na rynku pracy są postrzegane jako ważne, potrzebne, a nawet konieczne;
- radzenie sobie z barierami, sytuacjami kryzysowymi, losowymi.

Opanowanie tych kompetencji przez uczniów z jednej strony może sprzyjać osiągnięciu przez nich sukcesów zawodowych, z drugiej zaś może pomóc w radzeniu sobie z niepowodzeniami na rynku pracy czy zapobieganiu wykluczeniu społecznemu.

Holistyczne podejście

Holistyczne podejście to uwzględnianie różnych aspektów życia jednostki i ról życiowych, pogodzenie kariery zawodowej z życiem osobistym. Zwracanie uwagi uczniom, że projektując i realizując karierę zawodową, warto wziąć pod uwagę różne aspekty życia – kwestie rodzinne, czas wolny, zainteresowania pozazawodowe, zdrowie, otoczenie społeczne.

Dokonany przegląd celów i założeń całozyciowego poradnictwa zawodowego upoważnia – w kontekście jego roli w rozwoju szkół, spełniania przez nie wymagań państwa, promowania wartości edukacji – do następujących wniosków:

³¹ U. Beck, *op. cit.*; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; J.S. Krumboltz, A.S. Levin, *Szczęście to nie przypadek*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009; J. Minta, *op. cit.*; A. Paszkowska-Rogacz, *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, KOWEZiU, Warszawa 2002; P. Sztompka, *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.

³² A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 42; Minta J., *op. cit.*, s. 15.

- Współczesne doradztwo edukacyjno-zawodowe to coś znacznie więcej niż jednorazowa pomoc w dokonywaniu wyboru szkoły czy poszukiwaniu optymalnego zawodu. To program kształtowania postaw i rozwijania kompetencji w perspektywie całego życia.
- Może ono odegrać znaczącą rolę w promowaniu wartości edukacji, rozwoju szkół, a w szczególności w kształtowaniu wśród młodzieży i w środowisku szkolnym postawy i kompetencji uczenia się przez całe życie.
- Doradcy zawodowi wspierają dzieci i młodzież, a także nauczycieli w procesie całonocowego uczenia się, gdyż:
 - przekonują, że warto i trzeba się uczyć, wskazują, w jaki sposób, w jakiej formie, gdzie i kiedy jest to możliwe, przez co poszerzają alternatywy, opcje wyboru, możliwości kształcenia;
 - dostarczają istotnych uzasadnień dla uczenia się „dziś i jutro”, odpowiadają na pytania, po co się uczyć, przez co nadają sens, kierunek i motywację do uczenia się;
 - jeśli edukacja ma sens, to pozwala łatwiej i sprawniej budować osobisty potencjał ucznia: rozwija jego zainteresowania, wiedzę, umiejętności, skłania do refleksji nad postawami i wartościami w życiu, nadaje szerszą i bardziej długofalową perspektywę uczeniu się;
 - kształtują wśród uczniów i w środowisku szkolnym **pozytywną wizję edukacji**, wskazując szeroki zakres korzyści, zarówno indywidualnych, jak i społecznych, jakie przynosi umiejętność i gotowość do uczenia się przez całe życie;
 - wskazują na potrzebę rozwijania od jak najwcześniejszych lat szkolnych szerokiej gamy kompetencji poznawczych, społecznych, motywacyjnych, emocjonalnych i etycznych, a to zwiększa szanse życiowe każdego człowieka.
- Doradcy zawodowi usiłują przygotować uczniów do życia w społeczeństwie ryzyka, dynamicznych zmian i trudno przewidywalnej rzeczywistości, kształtując w nich charakter, odporność psychiczną i zwiększając zdolności adaptacyjne.
- Doradcom zależy na kształtowaniu samodzielności uczniów, aktywnej postawy wobec nauki i życia.
- Jeśli uczniowie odnoszą sukcesy, to doceniają rolę uczenia się, szkołę, nauczycieli, co w rezultacie wzbudza szacunek dla nauki i szkoły oraz buduje jej prestiż.

Reasumując, nowoczesnie rozumiane i realizowane **doradztwo edukacyjno-zawodowe może stać się atutem i elementem prestiżu współczesnej szkoły, promuje edukację przez całe życie i wspiera szkoły w promowaniu wartości edukacji, jest katalizatorem jej jakości³³.**

³³ W. Kreft, *op. cit.*, s. 5.

PRZYKŁAD DOBREJ PRAKTYKI W EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ

Przedmiotem badań ewaluacyjnych były opinie uczniów na temat wartości (korzyści), jakie odnaleźli uczestnicy zajęć warsztatowych z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego pt. *Co dalej po maturze*. Głównym celem tych zajęć jest wspieranie młodzieży, za pomocą metod aktywnych, w dokonywaniu wyboru dalszego kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniu kariery zawodowej, a także rozwijanie kompetencji decyzyjnych. Badanie przeprowadziliśmy w sześciu klasach łódzkich liceów ogólnokształcących. Ankiety po zajęciach wypełniło 156 uczniów klas drugich. Zajęcia odbywały się w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Młodzieży. Każde z nich były prowadzone przez dwóch doradców zawodowych. Narzędzie badań stanowił kwestionariusz ankiety, wypełniony przez uczestników po zajęciach, zawierający pytania zamknięte, skalowane oraz otwarte.

Obszerne wyniki badań wraz z analizą sposobów ich wykorzystania przedstawiłem w raporcie dla ORE³⁴. W tym miejscu chciałbym tylko zacytować jeden z wniosków badawczych:

[...] wszyscy uczestnicy zajęć stwierdzili, że zajęcia na temat planowania przyszłości zawodowej są młodzieży potrzebne, w tym 72% zdecydowanie zgadza się z tym stwierdzeniem, 38% że raczej potrzebne³⁵

a także przytoczyć dwie syntetyczne opinie uczniów:

Zajęcia pomagają utwierdzić się w wyborze lub go dokonać. Pomocne i zdecydowanie potrzebne młodym ludziom.

Zajęcia pomagają zdecydować się na swoją ścieżkę kariery.

Poniżej przedstawiam fragment badań odnoszący się do odpowiedzi uczniów na następujące pytania otwarte:

Jakie wnioski dotyczące planowania przyszłości zawodowej nasuwają Ci się po zajęciach? Co uważasz za cenne elementy zajęć?

Warto podkreślić, że wypowiedzi uczniów odnoszą się do konkretnych doświadczeń i odczuwanych wartości, jakie odnaleźli oni w zajęciach, gdyż „Promowanie wartości edukacji w szkole to spowodowanie **doświadczenia przez uczniów**, że edukacja... jest wartością”³⁶.

Wypowiedzi uczniów zostały pogrupowane w dziesięć kategorii (w nawiasach podaję przykładowe wypowiedzi uczniów). Ponadto zaznaczam, jakie kompetencje są kształtowane lub wzmacniane w ramach danej kategorii.

- **Zdobycie dobrej jakości informacji na temat systemów/możliwości kształcenia, uczelni** („Zdobyłem informacje o możliwościach kształcenia po matura-

³⁴ M. Drab, Z. Koziański, *Ewaluacja zajęć grupowych z zakresu doradztwa zawodowego „Co dalej po maturze?”*. Przykład dobrej praktyki, ORE, Warszawa 2012.

³⁵ *Ibidem*, s. 11.

³⁶ J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *op. cit.*, s. 91.

rze”; „Dowiedziałam się więcej na temat różnych kierunków studiów, na jaki kierunek co muszę zdać na maturze, za co sama pewnie bym się nie zabrała”³⁷. Uczestnicy zajęć oceniają, że uzyskane informacje były „dobrej jakości, przydatne, aktualne, konkretne, ciekawe, dokładne, obiektywne”.

Kompetencje: krytyczna analiza informacji, nauka odróżniania informacji od promocji, umiejętność selekcji i poszukiwania informacji dobrej jakości.

- **Poznanie perspektyw zawodowych po studiach, zawodów, rynku pracy** („Przedstawienie różnych form pracy po danym kierunku – prawda o rynku pracy”; „Analiza porównawcza kierunków studiów z punktu widzenia zasad rekrutacji, wymaganych predyspozycji, profilu studiowania, perspektyw na rynku pracy absolwentów”).

Kompetencje: rozumienie i analiza funkcjonowania rynku pracy, krytyczna analiza danych pod kątem ich aktualności, rzetelności, trafności.

- **Poznanie siebie, swojego potencjału, pomoc w zbadaniu i określeniu predyspozycji i zainteresowań zawodowych** („Testy. Lepsze poznanie samej siebie i siebie w oczach rówieśników”; „Możliwość określenia siebie, swojego potencjału, predyspozycji i zainteresowań zawodowych – to świetna rzecz, która upewniła mnie w moim wyborze”).

Kompetencje: rozwijanie refleksyjności, konstruowanie własnej tożsamości, poznawanie i akceptowanie samego siebie, kształtowanie poczucia własnej wartości.

- **Poznanie metod podejmowania decyzji, wybieranie studiów i zawodów na podstawie predyspozycji i osobistego potencjału** („Analiza i dyskusja na temat, w jakim zawodzie sprawdziłaby się osoba mająca jej umiejętności, zainteresowania itp.”; „Muszę określić swoje zainteresowania i oczekiwania, znaleźć przedmioty, w których czuję się najmocniej, i odszukać kierunki, które pomogą mi je rozwinąć”).

Kompetencje: podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów, nadawanie priorytetów, kreatywność.

- **Pomocne, trafne, przydatne porady, wskazówki, ukierunkowanie** („Sposób przekazania mądrych porad, które są przyswajane przez wszystkich; mogą za procentować w przyszłości”; „Praktyczność porad – doradzenie uczelni i form zdobycia wykształcenia inaczej niż poprzez studia w danym kierunku”).

- **Uświadomienie potrzeby głębszych refleksji nad przyszłością zawodową i podjęcia przemyślanej decyzji** („Że studia to jednak poważny wybór, a nie tylko, że sobie pomyślę, że studia są fajne i bym sobie postudiował”; „Przyszłość zależeć będzie od wyboru, który będę musiał podjąć”).

Kompetencje: refleksyjność, odpowiedzialność za własne decyzje i rozwój, samodzielność.

- **Uświadomienie ważności i pilności planowania kariery, podejmowania decyzji** („Decyzja o wyborze kierunku studiów musi być przemyślana i nie można odkładać jej na ostatnią chwilę”).

³⁷ M. Drab, Z. Koziański, *op. cit.*

Kompetencje: refleksyjność, odpowiedzialność za własny rozwój.

- **Kształtowanie elastyczności w planowaniu, potrzeba wielotorowości planów** („Trzeba mieć wyjście awaryjne, aby w przypadku niedostania się na jeden kierunek, mieć inny w zapasie”; „Nie należy planować przyszłości jednotorowo”; „W razie niedostania się na wymarzony kierunek nie można się poddawać i trzeba szukać pokrewnych kierunków”).

Kompetencje: kreatywność, odporność psychiczna, optymizm, elastyczność, gotowość do zmian, poszukiwanie alternatyw.

- **Motywowanie do nauki i pracy nad sobą – nad własnym rozwojem** („Wiem, że oprócz dyplomu będę się starała skończyć kilka innych kursów, które mnie interesują”; „Mobilizacja do samokształcenia, systematyczności, zdobywania umiejętności, poszukiwania głębszych informacji o poszczególnych kierunkach studiów”).

Kompetencje: proaktywność, motywacja, uczenie się przez całe życie, ciągły rozwój, sumienność.

- **Upewnienie się we własnym wyborze, wyciszenie obaw i niepokojów związanych z przyszłością** („Upewniłem się o właściwym wyborze kierunku studiów”; „Wcześniej wydawało mi się to przerażające, natomiast teraz czuję się pewniej w tym temacie”).

Kompetencje: radzenie sobie z lękiem, tolerancja niepewności.

Istotnym warunkiem skuteczności w kształtowaniu postaw i kompetencji jest także tworzenie **pozytywnego klimatu sprzyjającego uczeniu się** – warto zatem zacytować wypowiedzi uczniów odnoszące się do oceny sposobu prowadzenia zajęć, ich klimatu.

Następujące przymiotniki pojawiają się w wypowiedziach uczniów: interesująca, żywa, przyjemna atmosfera zajęć, ciekawy sposób prowadzenia zajęć, indywidualne podejście, uczniowie też się udzielają, możliwość zadawania dość szczegółowych pytań, otwartość rozmowy, dobry kontakt prowadzących z grupą, chęć pomocy, zaangażowanie, komunikatywność i kompetencje prowadzących, szeroki zakres informacji, przydatne, ciekawe, prawdziwe informacje.

Przedstawiony tu fragment badań ewaluacyjnych – z obszernym wykorzystaniem wypowiedzi uczniów w kontekście celu tego artykułu – pokazuje, że działania doradców zawodowych (tu na przykładzie zajęć grupowych dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych) promują istotne wartości edukacyjne związane ze zdobywaniem wiedzy, nabywaniem umiejętności i kształtowaniem postaw uczniów.

Osiągane rezultaty są zbieżne z celami zakładanymi w podstawie programowej szkół oraz wartościami zapisanymi w wymaganiach państwa wobec szkół, takimi jak:

- **kształtowanie postawy uczenia się przez całe życie**,
- tworzenie pozytywnego klimatu sprzyjającego uczeniu się,
- branie odpowiedzialności za swój własny rozwój, swoją przyszłość edukacyjną i zawodową,
- rozwój i wykorzystywanie potencjału – zainteresowań, uzdolnień, mocnych stron uczniów,
- motywowanie do aktywnego uczenia się, wspieranie w trudnych sytuacjach,

- kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji,
- uczenie selekcjonowania i wykorzystania informacji, krytycznego myślenia,
- wspomaganie rozwoju ucznia uwzględniające jego indywidualną sytuację,
- umożliwianie uczniom aktywności.

Wyniki ewaluacji są wykorzystywane w trojaki sposób:

- do podejmowania **wielokierunkowych działań**, których głównym celem jest rozwijanie jakości pracy zespołu doradztwa edukacyjno-zawodowego (wzbogaciliśmy ofertę zajęć grupowych dla szkół i lepiej dopasowaliśmy ją do różnorodnych oczekiwań oraz potrzeb uczniów, doskonalimy koncepcję, metodykę i sposoby prowadzenia zajęć *Co dalej po maturze?*, dążymy do większej indywidualizacji udzielanej pomocy, powiększamy bazę informacji edukacyjno-zawodowych, rozwijamy kompetencje członków zespołu, wzbogacamy warsztat pracy)³⁸;
- do **promowania doradztwa w szkołach** – wyniki ewaluacji są przekazywane szkołom i nauczycielom, dyskutowane w trakcie szkoleń dla tej grupy, w ten sposób budzimy zaufanie do naszej pracy i nadajemy jej odpowiednią rangę;
- do **promowania wartości edukacji i uczenia się przez całe życie** wśród uczniów, nauczycieli, partnerów szkół i w społeczności lokalnej.

UWAGI KOŃCOWE – WNIOSKI I REKOMENDACJE

Nadrzędnym celem realizacji wymagań państwa wobec szkół jest promowanie wartości wiedzy, edukacji i uczenia się przez całe życie. Edukacja powinna być przedmiotem szczególnej troski. Mówi o tym wprost jedno z wymagań państwa: *Promowana jest wartość edukacji*.

Zaprezentowane w tym opracowaniu dane i przeprowadzone analizy próbowały odpowiedzieć na pytania, w jakim stopniu polskie szkoły spełniają to wymaganie, jakie działania podejmuje się w tym kierunku i jakie są ich skutki?

Zaproponowano także wiele rozwiązań, które pomagają szkole w kreowaniu atmosfery nauki sprzyjającej uczeniu się i dzięki temu mogą poprawić skuteczność i sens podejmowanych wysiłków na rzecz podniesienia rangi edukacji i uczenia się. Jednym z nich jest systematyczne wdrażanie i realizowanie w szkołach celów i działań z zakresu nowocześnie pojmowanego poradnictwa edukacyjno-zawodowego.

Przedstawione dane i analizy upoważniają do licznych wniosków, które przedstawię poniżej.

- Promowanie wartości edukacji pozostaje ciągłym wyzwaniem dla polskich szkół.

³⁸ Szczegółowy opis podejmowanych działań został zamieszczony w publikacji: M. Drab, Z. Koziański, *op. cit.*

Jeśli w szkołach wartość nauki pokazuje się głównie przez promowanie oferty szkół i ich sukcesów, to służy to „autopromocji” mającej na celu przyciągnięcie do nich jak największej liczby uczniów, niekoniecznie zaś oznacza promowanie idei, że nauka, edukacja, uczenie się są wartościami.

- W szkole powinno się w sposób ciągły i systematyczny pracować nad tworzeniem klimatu sprzyjającego uczeniu się, gdyż pozytywne (lub negatywne) doświadczanie przez uczniów wartości nauki „dzisiaj” wpłynie najsilniej na gotowość i umiejętność uczenia się „jutro” i przez całe życie.
- Pożądana byłaby zatem pogłębiona refleksja nad podejmowanymi przez nauczycieli działaniami, które służą promowaniu, czy może lepiej kształtowaniu, nawyku uczenia się przez całe życie, nad ich wartością (skutecznością, trafnością), ze szczególnym zwróceniem uwagi na praktyki nauczania i kreowanie pozytywnego klimatu uczenia się.
- W celu promowania wartości edukacji, rozwoju uczniów i kształtowania nawyku uczenia się przez całe życie można i należy wykorzystywać w szkołach działania z zakresu nowocześnie pojmowanego doradztwa edukacyjno-zawodowego.
- W szkołach trzeba upowszechniać pogląd, że doradztwo edukacyjno-zawodowe to coś znacznie więcej niż jednorazowa pomoc w dokonywaniu wyboru szkoły czy poszukiwaniu optymalnego zawodu. To program kształtowania postaw i rozwijania kompetencji w perspektywie całego życia.
- Doradztwo realizowane w szkołach z punktu widzenia całego życia pokazuje, po co się uczymy, dlaczego warto się uczyć, nadaje cel, kierunek i motywację do uczenia, rozwija osobisty potencjał ucznia, nadaje szerszą i bardziej długofalową perspektywę uczeniu się i jednocześnie zakorzenia je w osobistych wartościach, celach i planach życiowych uczniów. Zwiększa to szanse uczniów na osiągnięcie sukcesów w szkole i poza nią, i w rezultacie wzbudza szacunek dla nauki i szkoły oraz buduje jej prestiż. Dlatego szkoły mogą i powinny traktować działania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego jako integralny i spójny element oferty dydaktycznej oraz wychowawczej.
- Rzetelnie i profesjonalnie prowadzona ewaluacja wewnętrzna i jej wyniki – jak pokazał to zaprezentowany przykład – mogą dostarczać argumentów/dowodów na rzecz skuteczności i znaczenia działań doradczych w promowaniu wartości edukacji i uczenia się przez całe życie oraz służyć doskonaleniu jakości podejmowanych działań i rozwojowi praktyk doradczych. Dlatego z wynikami badań powinni być i są zapoznawani dyrektorzy szkół i nauczyciele, w ten sposób wzrasta zaufanie do wartości nowoczesnego doradztwa edukacyjno-zawodowego.
- Edukacja i uczenie się są wartościami dla jednostki i społeczeństwa. Wszyscy powinniśmy się nieustannie troszczyć o to dobro, nadawać mu sens i znaczenie, realizować je w codziennych działaniach. Szkoły, jako „świątynie wiedzy”, mają do tego szczególne prawo i zobowiązanie, zwłaszcza wobec młodego pokolenia.

BIBLIOGRAFIA

- Alheit P., *Podwójne oblicze całonocnego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2002, nr 2.
- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Print-B, Poznań 2007.
- Beck U., *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Bielak B., *Jaki wybrać zawód?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008.
- Bolles R.N., *Jakiego koloru jest twój spadochron? Praktyczny podręcznik dla poszukujących pracy i zmieniających zawód*, Studio EMKA, Warszawa 2011.
- Borek A., Domerecka B., *Z tornistrem pod górkę, czyli o tym, jak coraz trudniej uczyć się uczniom w szkole na kolejnych etapach edukacji [w:] Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Borowik T., *Strategie uczenia się jako inspiracje dla doradztwa zawodowego [w:] Współczesne problemy poradnictwa zawodowego*, red. B.J. Ertelt, W. Duda, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2013.
- Brooks K., *Jaki wybrać zawód? Zaplanuj swoją przyszłość*, Wydawnictwo Branta, Bydgoszcz 2010.
- Brzuszkiewicz A., *Postawy uczniów wobec idei kształcenia się przez całe życie [w:] Świadomość wyboru zawodu wśród uczniów szkół w województwie łódzkim. Raport końcowy*, red. K. Bondyra, M. Wojtkowiak, Wojewódzki Urząd Pracy, Łódź 2013.
- Drab M., Koziański Z., *Ewaluacja zajęć grupowych z zakresu doradztwa zawodowego „Co dalej po maturze?”*. Przykład dobrej praktyki, ORE, Warszawa 2012.
- Druczak K., *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEŻiU, Warszawa 2012.
- Druczak K., Minta J., *Poradnictwo zawodowe w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli przedmiotu*, KOWEŻiU, Warszawa 2013.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, tomy: *Konteksty, Refleksje, Odpowiedzialność, Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Gnatek P., *Kim chcesz być? Wybierz zawód najlepszy dla ciebie*, Helion, Gliwice 2012.
- Guichard J., Huteau M., *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Instance, F. Benavides, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.
- Jakimiuk B., *Wspieranie rozwoju człowieka w kontekście poradnictwa przez całe życie [w:] Między wychowaniem a karierą zawodową*, red. B. Jakimiuk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.

- Jewdokimow M., *Analiza wymagań „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” oraz „Promowana jest wartość edukacji” [w:] Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Kania I., *Jak towarzyszyć uczniom w rozwoju społeczno-zawodowym*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Kławiński-Zduńczyk A., *Poradnictwo całonocne jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Kołodziejczyk J., *Jak szkoły promują wartość edukacji*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 19.
- Kołodziejczyk J., Starypan I., *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji [w:] Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Krawczyk L., Kulpa A., Maicka M., *Orientacja zawodowa. Przewodnik nauczyciela gimnazjum i szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Kreft W., *Poradnictwo zawodowe katalizatorem jakości edukacji*, „Doradca Zawodowy” 2012, nr 2 (15).
- Kreft W., Pakulniewicz-Błońska S., *Podręcznik szkolnego doradcy zawodowego*, Fundacja Realizacji Programów Społecznych, Warszawa 2005.
- Krumboltz J.S., Levin A.S., *Szczęście to nie przypadek*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Lenkiewicz-Broda J., *Promowanie wartości edukacji jako przekonywanie młodego człowieka o tym, że warto się uczyć, oraz pokazywanie, jak się uczyć [w:] Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Liczę się nauczyciele. Raport o stanie edukacji*, red. M. Federowicz, J. Chojńska-Mika, D. Walczak, IBE, Warszawa 2014.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Mazurkiewicz G., *Ewaluacja w edukacji jako zmiana kulturowa*, „Animacja Życia Publicznego” 2013, Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych, nr 4/11.
- Minta J., *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEŻiU, Warszawa 2012.
- Oleszkiewicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Paszkowska-Rogacz A., *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, KOWEŻiU, Warszawa 2002.
- Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M., *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, KOWEŻiU, Warszawa 2001.
- Pisula D., *Poradnictwo kariery przez całe życie*, KOWEŻiU, Warszawa 2009.
- Przewodnik po wymaganiach*, Nadzór pedagogiczny, MEN, ORE, SEO 2014.

- Rosalska M., *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, KOWEŻiU, Warszawa 2012.
- Rosalska M., Wawrzonek A., *Od marzeń do kariery. Poradnik dla uczniów i szkół ponadgimnazjalnych*, KOWEŻiU, Warszawa 2013.
- Stawska O., *Job-coaching i coaching kariery – szanse i zagrożenia* [w:] *Między wychowaniem a karierą zawodową*, red. B. Jakimiuk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Sultana R.G., *Strategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy. Europejskie trendy, wyzwania i działania*, Raport syntetyczny, Cedefop – seria Panorama, 85, Luksemburg 2004.
- Sultana R.G., *Kształcenie na potrzeby rynku pracy* [w:] *idem, Metodologia kształcenia dla potrzeb rynku pracy. Zawodowe drogowskazy. Wsparcie dla modernizacji oferty szkół o profilu zawodowym*, Ecorys, Warszawa 2006.
- Sztompka P., *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Szumigaj M., *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.
- Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery*, KOWEŻiU, Warszawa 2011.
- Wojtasik B., Kargulowa A., *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2003.
- Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej*, red. O. Wasilewska, IBE, Warszawa 2014.
- Wysocka E., *Doradztwo zawodowe w praktyce – model diagnozy osobopoznawczej i propozycje narzędzi diagnostycznych oraz model działania wspierającego* [w:] *Współczesne problemy poradnictwa zawodowego*, red. B.J. Ertelt, W. Duda, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2013.

Źródła elektroniczne

- Koząński Z., *Poradnictwo edukacyjno-zawodowe w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Młodzieży w Łodzi*, 2009, <http://pppdm.edu.lodz.pl> (data dostępu: 11.02.2014).
- Koząński Z., *Jak wdrażaliśmy doradztwo edukacyjno-zawodowe w łódzkich szkołach?*, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 31.10.2014).
- Model i zalecany przebieg ewaluacji zewnętrznej szkół oraz placówek*, System Ewaluacji Oświaty, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 20.10.2014).
- Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Dokument Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, Warszawa 2013, men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/pll_2013_09_10zal_do_uchwaly_rm.pdf (data dostępu: 19.10.2014).
- Przewodnik po wymaganiach*, Materiały ze strony internetowej, System Ewaluacji Oświaty, Nadzór pedagogiczny, 2014, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 20.08.2015).
- Tędziągolska M., *W jaki sposób szkoła mówi, że warto się uczyć? – analiza wymagań „Promowana jest wartość edukacji” oraz „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów”*, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 24.10.2014).

PROMOWANIE WARTOŚCI EDUKACJI CZY PROMOWANIE OFERTY SZKOŁY? POMIĘDZY RYNKIEM EDUKACYJNYM, „ROZLICZALNOŚCIĄ” SZKÓŁ A ROZWOJEM EDUKACJI

Abstrakt:

Ważnym wyzwaniem dla współczesnej polskiej szkoły jest promowanie wartości edukacji. Jego znaczenie zostało zauważone w wymaganiach państwa wobec szkół, jedno z nich brzmi: *Promowana jest wartość edukacji*.

Wymaganie to jest ważne, ale dość problematyczne ze względu na swoją wieloznaczność i wynikające z tego rozbieżności interpretacyjne i nieporozumienia.

Można je odczytać w dwóch ramach interpretacyjnych:

- jako wezwanie do wspierania rozwoju młodego człowieka i budowania nowoczesnego społeczeństwa wiedzy;
- jako wymaganie o charakterze marketingowym, w którym słowo „promocja” jest rozumiane przede wszystkim jako informowanie o ofercie szkoły i zachęcanie do jej skorzystania.

W szkołach występuje tendencja do utożsamiania wymagania *Promowana jest wartość edukacji* z promowaniem oferty szkoły. Celem działań promocyjnych szkoły jest budowanie jej lepszego wizerunku w środowisku, wzrost zainteresowania placówką i w rezultacie zdobywanie nowych uczniów.

Taki sposób myślenia i działania wynika z dominacji w polskim systemie oświaty:

- rynkowego podejścia do edukacji, w którym szkoły są zmuszone do ostrej konkurencji o ucznia; jest to proces, który nasila się w dobie niżu demograficznego i walki o przetrwanie;
- perspektywy „rozliczalności” – oceniania szkół przez pryzmat wyników w nauczaniu, miejsc w rankingach, co utrudnia wielowymiarowe spojrzenie na wartość i jakość edukacji.

Można jednak wyrazić wątpliwość, czy promowanie oferty szkoły jest promowaniem idei, że nauka jest wartością, czy raczej „autopromocją” mającą na celu przyciągnięcie do szkoły jak największej liczby uczniów.

Analizując dostępne dane, autor stawia tezę, że szkoły w niewystarczającym stopniu dbają o to, by wszyscy uczniowie mogli doświadczać na co dzień, że uczenie się jest wartością. W konkluzji autor postuluje potrzebę szerszej społecznej debaty, również w środowisku szkolnym, na temat wartości, jakie niosą nowoczesna edukacja, zdobywanie wiedzy, uczenie się, nabywanie umiejętności, oraz znaczenia jakości tych procesów dla rozwoju jednostek, społeczeństw i kultury.

Ponadto zgłasza kilka uwag metodologicznych, których celem jest podniesienie wiarygodności wyników badań ewaluacyjnych w środowisku szkolnym.

Postuluje także potrzebę projektowania wielowymiarowych systemów oceniania pracy szkół i osiągnięć poszczególnych uczniów, które uwzględniałyby wkład szkoły w rozwijanie kompetencji społecznych, osobistych, etycznych, niezbędnych w radzeniu sobie z wyzwaniami XXI wieku.

WSTĘP

Wymagania państwa wobec szkół i placówek – jak zakłada to obecnie realizowany System Ewaluacji Oświaty – „należy traktować jako wyzwania, których realizacja służy rozwojowi społeczeństwa wiedzy, pomaga promować ideę uczenia się przez całe życie, zachęca do współpracy i naukowego podejścia do rozwiązywania problemów. Wymagania zachęcają do nowoczesnego spojrzenia na edukację jak na proces decydujący o kapitale ludzkim i wskazują prorozwojowe zadania cywilizacyjne”¹.

Wśród wszystkich wymagań wymaganie *Promowana jest wartość edukacji* należy do najbardziej wieloznacznych i wzbudzających rozbieżności interpretacyjne i nieporozumienia. A jednocześnie jest to wymaganie ważne, jego treść wprost odnosi się do głównego celu, któremu ma służyć ewaluacja zewnętrzna, tj. „rozwojowi systemu edukacji i tworzeniu warunków umożliwiających uczniom uczenie się przez całe życie dla funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy”.

PROMOWANA JEST WARTOŚĆ EDUKACJI – INTERPRETACJE, KONTROWERSJE I NIEPOROZUMIENIA

Na czym polegają różnice interpretacyjne i wynikające z nich nieporozumienia? Z czego wynikają? Jakie mają konsekwencje dla praktyk i działań szkoły w tym obszarze?

Odpowiedź na te pytania ujmę w kilku punktach:

1. Wypada zgodzić się ze stwierdzeniem zawartym w programowym artykule poświęconym interpretacji i uzasadnieniu istoty analizowanego wymagania *Promowana jest wartość edukacji*: „Właściwie każde z tych słów domagałoby się, jako wieloznaczne i uwikłane w rozmaite konteksty, drobiazgowego wyjaśnienia” oraz konkluzją: „W społeczeństwie wiedzy jedną z podstawowych wartości, **przedmiotem szczególnej troski**, powinna być właśnie edukacja”².

¹ SEO, s. 1.

² J. Kołodziejczyk, I. Sarypan, *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 89.

2. Wymaganie to może być odczytane w dwóch ramach interpretacyjnych³:
 - jako wezwanie do wspierania rozwoju młodego człowieka i budowania nowoczesnego społeczeństwa wiedzy;
 - jako wymaganie o charakterze marketingowym, w którym słowo „promocja” jest rozumiane przede wszystkim jako informowanie o ofercie szkoły i zachęcanie do jej skorzystania.
3. Zapisy występujące w pierwszej wersji omawianego wymagania⁴ umożliwiały, a nawet sugerowały jego interpretację w duchu promocji marketingowej, mowa w nich była bowiem o tym, że:

Szkoła lub placówka prezentuje i upowszechnia informacje o ofercie edukacyjnej oraz podejmowanych działaniach i osiągnięciach /poziom D/.

Szkoła lub placówka jest pozytywnie postrzegana w środowisku /poziom B/⁵.

Na kanwie tego zapisu powstały też pierwsze analizy stopnia spełniania tego wymagania⁶ oraz raport na temat wykorzystania wyników ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej⁷.

4. Marketingowe odczytanie wymagania przez szkoły i wizytatorów spotkało się jednak z uzasadnioną krytyką i zostało uznane za niewłaściwe, a nawet szkodliwe. Wysunięto pod jego adresem następujące zarzuty⁸:
 - celem zabiegów promocyjnych szkoły jest często nie promowanie wartości edukacji, ale pozyskiwanie nowych uczniów, zatem promocja szkoły nie jest równoznaczna z promowaniem wartości edukacji;
 - nie jest też oczywiste, że pozytywnie postrzegana wartość edukacji to pozytywnie postrzegana szkoła;
 - klasyczny marketing nie realizuje podstawowych celów szkoły, nie służy rozwojowi ucznia; może być szkodliwy, gdyż nie sprzyja współpracy pomiędzy szkołami, może modelować rywalizacyjne zachowania uczniów, nauczycieli, rodziców, innych podmiotów związanych z edukacją.Ponadto stosowanie narzędzi marketingowego komunikowania się powinno być autonomiczną decyzją szkoły, nie można tego od niej wymagać.

³ *Ibidem*.

⁴ Wymagania określone dla szkół i placówek w załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324 z późn. zm.) oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560).

⁵ *Ibidem*.

⁶ M. Tędziągolska, *W jaki sposób szkoła mówi, że warto się uczyć? – analiza wymagań „Promowana jest wartość edukacji” oraz „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów”*, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 24.10.2014); J. Kołodziejczyk, *Jak szkoły promują wartość edukacji*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 19, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012; M. Jewdokimow, *Analiza wymagań „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” oraz „Promowana jest wartość edukacji”* [w:] *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

⁷ *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej*, red. O. Wasilewska, IBE, Warszawa 2014.

⁸ J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *op. cit.*, s. 90.

Obawy tego typu potwierdzają i wzmacniają dające się zaobserwować praktyki promocyjne (reklamowe, piarowskie) szkół, pozostające nieraz w istotnej sprzeczności z wartościami, jakim powinna służyć edukacja, takimi jak prawda, rzetelna informacja, wiedza, rozwój ucznia.

Analizując treści materiałów informacyjno-promocyjnych oraz wystąpień przedstawicieli szkół i uczelni w trakcie targów edukacyjnych, otwartych dni, można zauważyć wiele wypaczonych praktyk promocyjnych, takich jak:

- składanie uczniom obietnic bez pokrycia w faktach, czego rezultatem jest nabór nowych kandydatów, ale też szybkie rozczarowanie uczniów z powodu niespełniania obietnic;
- ukrywanie niewygodnych dla szkoły informacji – na przykład wyników badań na temat nasilenia zjawiska przemocy w różnych szkołach;
- wprowadzanie w błąd uczniów i rodziców co do charakteru profili kształcenia (np. tzw. klasy menedżerskie, prawnicze, dziennikarskie itp. w szkołach ponadgimnazjalnych) sugerujących, jakoby przygotowywały one do pracy w wyżej wymienionych zawodach;
- wykorzystywanie trywialnych chwytów reklamowych, aby przyciągnąć uczniów do szkoły; brak rzetelnej informacji;
- brak udostępniania informacji o losach absolwentów lub wybiórcze operowanie danymi;
- posługiwanie się sloganami bez podawania dowodów: wysokie zarobki, gwarancja pracy, kariera i sukces, jakie czekają rzekomo absolwentów szkoły/uczelni; koncentrowanie się na spektakularnych wydarzeniach, najlepiej z udziałem władz oświatowych, zamiast na codziennym doskonaleniu praktyk edukacyjnych.

Celem tych zabiegów jest zdobywanie uczniów i przychylności władz, a nie podnoszenie jakości kształcenia.

Ich rezultatem jest spadek zaufania do szkoły, obniżenie motywacji uczniów do nauki i ogólne zniechęcenie do uczenia się, a więc efekt odwrotny od zamierzeń, jakie leżą u podstaw promowania wartości edukacji i uczenia się przez całe życie.

Jako doradca zawodowy pracujący z młodzieżą spotykam się często z takim rozczarowaniem uczniów, a wręcz z poczuciem bycia oszukanym.

Potwierdzeniem tych smutnych zjawisk są także wypowiedzi uczniów na temat sposobu podejmowania decyzji o wyborze szkoły⁹:

W gimnazjum odbywały się targi edukacyjne, dawano nam ciekawe ulotki z reklamą szkoły, na **których było więcej kłamstwa niż prawdy**.

Dowiedziałem się o tej szkole z Internetu. **Szkoła zamydliła mi oczy** i tu wyłądowałem. Teraz już nie ma sensu się przepisywać.

⁹ A. Brzuszkiewicz, *Postawy uczniów wobec idei kształcenia się przez całe życie* [w:] *Świadomość wyboru zawodu wśród uczniów szkół w województwie łódzkim. Raport końcowy*, red. K. Bondyra, M. Wojtkowiak, Wojewódzki Urząd Pracy, Łódź 2013, s. 77, 90.

W związku z tym nie może dziwić konkluzja autorek cytowanego wcześniej artykułu, że fatalna byłaby sytuacja, gdyby okazało się, że szkoły odczytują wymagania o promowaniu wartości edukacji jako obowiązek promocji szkoły.

5. Wobec powyższych zjawisk właściwe wydaje się rozumienie omawianego wymagania jako wezwania do budowania społeczeństwa wiedzy i wspierania rozwoju młodego człowieka. Wykładnia taka została obszernie przedstawiona i wnikliwie uzasadniona¹⁰.

Odwołuje się ono do podstawowych celów i wartości, jakim współczesna edukacja powinna służyć, takich jak: rozwój i dobro ucznia, budowanie nowoczesnego społeczeństwa wiedzy, przygotowanie ucznia do zmian, pracy, kariery i odpowiedzialnego życia w dynamicznie zmieniającym się świecie; krzewienie wartości wiedzy i kształtowanie umiejętności uczenia się przez całe życie, niezbędnych do rozumienia świata, skutecznego w nim działania, rozwoju osobistego i współdziałania z innymi ludźmi.

Na skutek krytyki podejścia marketingowego i przytoczonej powyżej wykładni rozumienia omawianego wymagania dokonano zmian w jego charakterystykach. Począwszy od 2013 roku, zapisy charakteryzujące omawiane wymagania brzmią następująco:

Poziom D

W szkole prowadzi się działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się.

W szkole kształtuje się postawę uczenia się przez całe życie.

Poziom B

Szkoła wykorzystuje informacje o losach absolwentów do promowania wartości edukacji.

Działania realizowane przez szkołę promują wartość edukacji w społeczności lokalnej.

6. Nadal jednak występuje rozbieżność pomiędzy sposobem definiowania i interpretacji omawianego wymagania w tekstach programowych i w zapisach prawnych a rozumieniem tego wymagania przez szkoły, rodziców, partnerów.

Jak wynika z danych i analiz z ewaluacji zewnętrznych z lat 2013–2014¹¹ prowadzonych już na podstawie zmienionych zapisów:

- w szkołach nadal wartość uczenia się jest pokazywana głównie przez promowanie oferty szkół;

¹⁰ J. Kołodziejczyk, I. Strypan, *op. cit.*, s. 80–92.

¹¹ J. Lenkiewicz-Broda, *Promowanie wartości edukacji jako przekonywanie młodego człowieka o tym, że warto się uczyć, oraz pokazywanie, jak się uczyć* [w:] *Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 182–186.

- partnerzy szkoły wśród różnych działań promujących uczenie się na pierwszym miejscu wymieniają promocję oferty szkoły oraz prezentację osiągnięć i sukcesów jej uczniów;
- również rodzice wskazywali najczęściej, że w celu pokazania im sensu uczenia się dzieci i dorosłych szkoła promuje wśród nich osiągnięcia uczniów;
- rodzice i partnerzy nie mają wystarczającej wiedzy na temat tego, co kryje się pod pojęciem „promowanie wartości edukacji”.

Autorka rekomenduje:

- należałoby się zastanowić, czy promowanie przez szkołę własnej oferty edukacyjnej i sukcesów na pewno jest propagowaniem idei, że „nauka jest wartością”, czy raczej „autopromocją” mającą na celu „przyciągnięcie” do niej jak największej liczby uczniów;
- bardzo istotne jest też podjęcie rozmów dotyczących rozumienia tego wymagania; warto, by z jego istotą byli też zapoznawani rodzice i partnerzy.

Należy w tym miejscu zauważyć, że podobne rozbieżności pojawiają się pomiędzy „eksperckim” a występującym w środowisku szkolnym rozumieniem tak kluczowych w dyskusji o oświacie pojęć, jak „jakość edukacji” czy „dobra szkoła”¹².

Wydaje się, że zarysowana rozbieżność w interpretacji wymagania *Promowana jest wartość edukacji* pomiędzy postulowanym w teorii i po części odzwierciedlonym w zapisach prawnych a tym, które przeważa w szkole, wynika głównie z dominacji dyskursu rynkowego oraz przyjętej w systemie zarządzania oświatą perspektywy „rozliczalności”, w której szkołę ocenia się przez pryzmat wyników, miejsc w rankingach.

[...] sedno edukacji – rozwój poznawczy i psychofizyczny, stymulowanie ciekawości, kreatywności i pasji – zostaje zastąpiony walką o najlepsze wyniki w testach i zdobywanie dyplomu renomowanych szkół średnich, potem wyższych, a następnie wysokich i dobrze płatnych stanowisk pracy¹³.

Perspektywę taką narzucają zarządzający szkołami, wzmacniają ją przyjmowane powszechnie kryteria ocen szkół, dzielą ją często dyrektorzy szkół i nauczyciele, a także niemała grupa rodziców.

Jest to zapewne jeden z głównych powodów, dla których w szkołach niechętnie i bez zrozumienia przyjmowana jest nieco odmienna perspektywa spojrzenia na wartości i cele edukacji, zawarta w wymaganiach państwa wobec szkół.

Negatywne skutki dominacji dyskursu rynkowego i „rozliczalności” zauważa H. Mizerek:

Na koniec warto wspomnieć o negatywnych konsekwencjach dominacji dyskursu rynkowego jakości edukacji. Realizowaną misją szkoły epoki Hermesa coraz częściej staje się przygo-

¹² M. Tędziągolska, *op. cit.*, s. 24; H. Mizerek, *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 16.

¹³ D.A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013; *eadem*, *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 156.

towywanie uczniów do udziału w powszechnym „wyścigu szczurów”. Rzeczą nauczycieli jest skuteczne poddawanie swoich podopiecznych „edukacyjnemu dopingowi”. Dlatego lepiej jest, w tym dyskursie, potraktować szkołę jako „kurs przygotowawczy” do podjęcia nauki w szkole wyższego szczebla, niż zadbać o rozwój każdego z uczniów na miarę jego możliwości¹⁴.

Inne zarzuty sformułowane pod adresem neoliberalnego (rynkowego) podejścia do edukacji brzmią następująco¹⁵:

- edukacja przestaje być dobrem, staje się towarem; komercjalizacja kształcenia;
- inwazja języka ekonomii i wypieranie języka humanistyki, teorii edukacji – zredukowanie kształcenia, nauczania i wychowania do procesów produkcji usług;
- edukacja jest postrzegana jako dobro prywatne, a nie publiczne;
- prymat sukcesu indywidualnego nad dobrem publicznym, indywidualizmu (egoizmu) nad wartościami wspólnotowymi;
- nasilenie rywalizacji międzyszkolnej i wewnątrzszkolnej, prowadzonych nie-rzadko w sposób nieuczciwy;
- instrumentalizacja edukacji – edukacja, wiedza i rozwój przestają być celem samym w sobie (wartością autoteliczną, duchową), stają się środkiem do lepszego materialnego komfortu życia i zdobycia wysokiej pozycji w hierarchii społecznej;
- wiedza i umiejętności cenione są tylko o tyle, o ile dadzą się przełożyć na konkretny zysk finansowy, konsumpcyjne nastawienie wobec wiedzy i edukacji;
- dominacja kategorii ilościowych, mierzalnych nad jakościowymi;
- obniżenie poziomu jakości wiedzy w walce o utrzymanie się na rynku i zdobycie uczniów – „klientów”;
- degradacja wartości wiedzy jako medium rozwojowego, zastępowanie jej pochwałą konkretnych, praktycznych, zawodowych umiejętności;
- poznawanie, uczenie się, kształtowanie umiejętności przestaje być traktowane w kategoriach wewnętrznej satysfakcji, zanika pasja poznawania rzeczywistości, specyficzna radość z podejmowania trudu myślenia, uruchamiania wyobraźni czy kreatywności.

Jeżeli przedstawiona tu diagnoza choć w części opisuje rzeczywistość w polskim systemie edukacji, dostrzegamy, jak bardzo zagrożone i zinstrumentalizowane jest myślenie i odczuwanie tego, na czym polega „wartość edukacji”, jak szkodliwa jest w oświacie dominacja dyskursu rynkowego oraz jak bardzo potrzebne jest wzbogacenie dyskusji społecznej na temat jakości edukacji o wartości, takie jak doskonałość, rozwój moralny i duchowy, kultura, etyka, misja, transformacja¹⁶.

¹⁴ H. Mizerek, *op. cit.*, s. 16.

¹⁵ D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...eadem, Wartości w świecie...*, s. 114–220; H. Mizerek, *op. cit.*, s. 16–17.

¹⁶ H. Mizerek, *op. cit.*, s. 20.

7. Ponadto warto zauważyć, że zarysowane kontrowersje interpretacyjne i niefortunne praktyki promocyjne są odbiciem problemów i dylematów, z jakimi muszą borykać się szkoły i dyrektorzy we współczesnej Polsce.

W ich opinii w rzeczywistości ostrej konkurencji i współzawodnictwa pomiędzy szkołami, wykreowanej przez **neoliberalne podejście do edukacji**, w którym traktuje się szkoły jako instytucje działające na wolnym rynku, walka o klienta (ucznia) staje się warunkiem przetrwania¹⁷.

Sytuacja konkurowania o ucznia i dominujący w oświacie dyskurs rozliczalności są zapewne istotnymi powodami, dla których szkoły czują się zmuszone do promowania swojej oferty i chętniej odczytują wymaganie o promowaniu wartości edukacji w duchu marketingowym niż w ramach służby wartościom edukacyjnym.

Trudny do pogodzenia dylemat „rozliczalność czy rozwój?” rzutuje także na recepcję i podejście szkoły do ewaluacji zewnętrznej, i tutaj ten pierwszy cel wygrywa z podejściem rozwojowym¹⁸.

JAK SZKOŁY SPEŁNIAJĄ WYMAGANIE I JAKIE DZIAŁANIA PODEJMUJĄ W TYM CELU?

W świetle wyników i analiz badań ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014¹⁹ wyłaniają się dwa, nie do końca przystające do siebie, obrazy realizacji wymagania.

Pierwszy obraz – oparty na decyzjach wizytatorów – **optymistyczny**, ale jednocześnie dość ogólnikowy, składa się z następujących konstatacji:

- Szkoły w zdecydowanej większości (71%) spełniły wszystkie kryteria z poziomu D i B (poziom wysoki).
- Prawie wszystkie szkoły (99%) prowadzą działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się.
- Szkoły prowadzą działania przekonujące uczniów, że nauka jest ważna i powinna trwać nie tylko w szkole, ale przez całe życie – w 80% szkół nauczyciele mówią o tym uczniom często lub bardzo często.
- Szkoły podejmują wiele różnorodnych działań – według deklaracji nauczycieli – w celu kształtowania postawy uczenia się przez całe życie. Czynią to głównie poprzez uświadomienie uczniom tempa zmian na rynku, a znacznie rzadziej poprzez tworzenie przyjaznej szkolnej atmosfery, naukę sposobów efektywnego uczenia się, własny przykład czy wykorzystywanie wzorców z otoczenia.

Można postawić tu uzasadnione pytanie o skuteczność tego przekonywania.

¹⁷ G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w edukacji jako zmiana kulturowa*, „Animacja Życia Publicznego” 2013, Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych, nr 4/11, s. 114–220.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ J. Lenkiewicz-Broda, *op. cit.*

Ponadto partnerzy i rodzice są zadowoleni z działań promujących wartość edukacji wśród przedstawicieli lokalnej społeczności, choć wątpliwość budzi fakt, czy „działania promujące ofertę szkół są na pewno ukierunkowane na propagowanie idei, że »nauka jest wartością«”²⁰.

Jedynym obszarem w tym wymaganiu, który sprawia szkołom trudność, jest wykorzystywanie informacji o losach absolwentów do podejmowania działań promujących wartość edukacji w najbliższym środowisku.

A teraz obraz **mniej optymistyczny**, jaki wyłania się z przyjrzenia się praktykom i zjawiskom mającym miejsce w codziennej praktyce edukacyjnej w polskich szkołach²¹. Okazuje się, że:

- 50% uczniów nie rozmawia z nauczycielami o tym, jak się uczyć (w liceum ogólnokształcącym 65%);
- tylko w 7% szkół wymienia się naukę efektywnego przyswajania wiedzy jako działanie służące promocji uczenia się przez całe życie; nauczyciele mówią uczniom, że trzeba się uczyć, że warto to robić, ale nie mówią, jak to robić;
- tylko 18% uczniów w LO twierdzi, że nauczyciele wyjaśniają im, jak się uczyć;
- około 40% uczniów ma negatywne doświadczenia związane z uczeniem się; nie lubią szkoły, wydaje im się ona nieinteresująca;
- co trzeci uczeń LO nie jest chwalony za swoje postępy w nauce i osiągnięcia;
- jednocześnie tylko 9% nauczycieli uważa, że wszyscy uczniowie potrafią się uczyć samodzielnie;
- 37% uczniów LO odczuwa lęk przed popełnieniem błędu na lekcjach;
- tylko 9% uczniów LO lubi się uczyć na wszystkich zajęciach;
- 30% uczniów doświadcza negatywnych uczuć w związku z ocenianiem (jest im to obojętne, czują się zniechęceni, nie wiedzą, co dalej robić, nie chce im się uczyć);
- na wyższych etapach edukacji większy odsetek uczniów doświadcza alienacji w związku z nauką, gdyż nie widzi, nie rozumie związków pomiędzy tym, co dzieje się w szkole, a rzeczywistością pozaszkolną;
- uczniowie zbyt rzadko mają możliwość dokonywania refleksji nad procesem uczenia się, nad tym, czego się nauczyli, jakie zrobili postępy, jak wyeliminować błędy;
- uczniowie mają mały wpływ na to, co dzieje się w szkole na lekcjach.

Jak widać, znaczna część uczniów polskich szkół, w szczególności na etapie szkół ponadgimnazjalnych, doświadcza negatywnych emocji w związku z uczeniem się w szkole oraz ma zbyt mało okazji i wsparcia w rozwijaniu tej kluczowej umiejętności.

Zestawienie tych dwóch obrazów prowadzi do wniosku, że nauczyciele mówią uczniom, iż uczenie jest ważne i trwa przez całe życie, jednak dla niemałej części

²⁰ *Ibidem*, s. 186.

²¹ *Ibidem*, s. 169; A. Borek, B. Domerecka, *Z tornistrem pod górkę, czyli o tym, jak coraz trudniej uczyć się uczniom w szkole na kolejnych etapach edukacji* [w:] *Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 39.

z nich może to być komunikat negatywny, gdyż ich obecne doświadczenia związane z uczeniem dowodzą, że jest ono przykrym, nudnym obowiązkiem, a nie pasjonującym doświadczeniem.

Czy tacy uczniowie ukształtują pozytywne i trwałe postawy wobec uczenia się, owocujące w przyszłości chęcią i umiejętnością pozyskiwania wiedzy? Odpowiedź nie może być pozytywna, gdyż:

Skutecznie o wartości edukacji przekonywać można wtedy, gdy uczniowie na co dzień będą odczuwać, że uczenie się jest pasjonujące i jeżeli będą wiedzieli, „jak się uczyć”, by było to przyjemne i efektywne²².

Jak wytłumaczyć widoczne rozbieżności pomiędzy pozytywnym obrazem makroskopowym (decyzje wizytatorów) a znacznie mniej optymistycznym opisem szczegółowych praktyk szkolnych? Który z obrazów jest bliższy rzeczywistości? A może oba są prawdziwe? Wypada zgodzić się z wnioskiem, że:

Wynik ewaluacji zewnętrznej w postaci liter określających poziom spełniania wymagań **jest zawyżony**. Dane z ankiet badawczych, z obserwacji wywiadów przeprowadzonych w szkołach pokazują mniej optymistyczny obraz realizacji wymagań, niż wynika to z poziomu spełnienia wymagań określonego przez wizytatorów i wyrażonego przez nich konkretną literą (wymaganie 2)²³.

O ile jednak badaczki martwi zawyżanie ocen, o tyle inni autorzy dostrzegają ogólniejszy problem subiektywizmu i pewnej arbitralności w przypisywaniu liter przez wizytatorów²⁴.

Potencjalna arbitralność i subiektywizm „ocen” szkoły (przypisanych przez wizytatorów liter) jest jednym z powodów obaw i niechęci do ewaluacji ze strony dyrektorów i nauczycieli. Dla wielu z nich kryteria wykorzystywane przy przyznawaniu poziomów spełnienia wymagań są niejasne i w ich odczuciu nieprecyzyjne²⁵. Ponadto obawiają się oni, że skutkiem braku obiektywizmu może być niesprawiedliwa ocena szkoły ze strony ewaluatorów, przypisywanie przez nich niższych ocen, niż zasługuje na to – zdaniem dyrektorów i nauczycieli – szkoła.

W wynikach badań pojawia się jeszcze jeden rodzaj rozbieżnych ocen i opinii na temat różnych aspektów funkcjonowania szkoły pomiędzy nauczycielami, rodzicami i uczniami, a także pomiędzy obrazem, jaki pochodzi z deklaracji w ankietach, a obserwacjami lekcji czy pogłębionymi wywiadami²⁶.

²² J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *op. cit.*, s. 80.

²³ A. Borek, B. Domerecka, *op. cit.*, s. 40.

²⁴ Ł. Kluz, S. Włazło, *Szkoła realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów* [w:] *Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 36.

²⁵ *Wykorzystanie ewaluacji...*, s. 7–8.

²⁶ M. Jewdokimow, *op. cit.*, s. 139–140; J. Lenkiewicz-Broda, *op. cit.*, s. 176.

Jako przykład przytoczę ogromną rozbieżność w odpowiedzi na pytanie: Czy w szkole uczą się zarówno nauczyciele, jak i uczniowie? Zgadza się z tym stwierdzeniem 85% nauczycieli i zaledwie 5,2% uczniów²⁷.

Czy powodem tej różnicy jest tradycyjne postrzeganie przez uczniów ról, według którego nauczyciel naucza, a uczeń się uczy, czy może jednak nauczyciele zbyt rzadko informują uczniów o swoich szkoleniach (dlaczego?) lub uczniowie nie zauważają pozytywnych skutków nauczycielskiego uczenia się?

Pożądane byłoby, aby nauczyciele pokazywali uczniom na własnym przykładzie wartość uczenia się, w tym także uczenia się od innych, i w ten sposób wspierali i promowali ten proces wśród uczniów.

Czy wskazane powyżej rozbieżności są przejawem naturalnej wielości perspektyw patrzenia na procesy edukacyjne, a nawet symptomem pożądanego pluralizmu, jak chcą jedni²⁸, czy stanowią raczej o słabości metodologicznej badań, jak skłonni są sądzić sceptycznie nastawieni do ewaluacji nauczyciele²⁹, prowadząc do podważania wiarygodności wyników i zwiększając poczucie chaosu wśród nauczycieli?³⁰.

JAK SZKOŁY WYKORZYSTUJĄ WYNIKI EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ I WEWNĘTRZNEJ?

Czy i w jaki sposób wyniki ewaluacji są wykorzystywane w szkołach do pożądaných zmian?

Czym, jakimi kryteriami, kierują się szkoły, wybierając obszary do poprawy, czy biorą pod uwagę „oceny” wizytatorów?

Informacji na ten temat dostarcza raport IBE³¹.

Otóż okazuje się, że najczęściej szkoły koncentrują się na wymaganiach, które uzyskiwały słabszą ocenę w ewaluacji zewnętrznej, lub obszarach szczególnie istotnych dla szkoły, których poziom spełnienia jej nie satysfakcjonował. Wyjątkiem jest obszar dotyczący działań o charakterze promocyjnym, które są podejmowane często, niezależnie od tego, czy odnoszący się do nich poziom spełnienia wymagań był wysoki, czy niski (raport opierał się na pierwszej wersji zapisu wymagania). Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że działania takie leżą w interesie własnym poszczególnych szkół.

Raport notuje wiele działań poewaluacyjnych szkół w obszarze *Promowana jest wartość edukacji*. Celem wszystkich tych działań jest budowanie lepszego wizerunku

²⁷ J. Lenkiewicz-Broda, *op. cit.*, s. 176.

²⁸ H. Mizerek, *op. cit.*, s. 26.

²⁹ A. Brzuszkiewicz, *op. cit.*

³⁰ G. Mazurkiewicz, *op. cit.*

³¹ *Wykorzystanie ewaluacji...*, s. 89.

szkoły w środowisku, wzrost zainteresowania placówką i w rezultacie zdobywanie nowych uczniów.

Trudno ocenić, w jakim stopniu działania te służą jednocześnie promowaniu wartości edukacji. Niezbędna jest tutaj analiza treści działań informacyjno-promocyjnych, argumentów, jakimi posługiwały się szkoły, aby przyciągnąć uczniów czy zbudować korzystny wizerunek szkoły, a także na ile te argumenty i wizerunek są spójne z praktykami edukacyjno-wychowawczymi szkoły.

Ponadto szkoły, które uzyskiwały wysokie bądź wyższe od oczekiwanych oceny, chętnie promowały wyniki ewaluacji wśród rodziców, władz lokalnych, na stronie internetowej. W niektórych przypadkach szkoły wykorzystywały wyniki ewaluacji w sposób zupełnie instrumentalny, na przykład prezentując wyniki na sesji rady gminy, aby skłonić radnych do dofinansowania placówki lub w celu zażegnania jej likwidacji³². Nasuwa się tu wniosek, że wyniki ewaluacji zewnętrznej w odniesieniu do wymagania *Promowana jest wartość edukacji* są wykorzystywane w celach „autopromocyjnych” (poprawa wizerunku szkoły w otoczeniu, zdobycie nowych uczniów, wykorzystanie ich jako karty przetargowej w relacjach z organem prowadzącym) i nie mają wiele wspólnego z promowaniem wartości edukacji i doskonaleniem procesów edukacyjnych.

Szkoły nie podejmują działań, które w tym obszarze uznano za trudne lub nieprzynoszące doraźnych korzyści dla szkoły, na przykład wykorzystywanie informacji o losach absolwentów.

Natomiast jeśli chodzi o działania w zakresie poprawy klimatu nauczania i procesów dydaktyczno-wychowawczych, szkoły na ogół nie kojarzyły ich z promowaniem wartości edukacji.

Reasumując, potwierdza się obserwacja, że szkoły odczytują wymaganie *Promowana jest wartość edukacji* niezgodnie z jego istotą, chętnie podejmują się promowania swojej oferty i osiągnięć, gdyż leży to w ich interesie. Ale czy te działania są także w interesie publicznym, czy promują wartość edukacji i przyczyniają się do jej lepszej jakości?

Wątpliwości jest zbyt wiele, by pozytywnie odpowiedzieć na to pytanie.

WNIOSKI KOŃCOWE

- Wymaganie *Promowana jest wartość ewaluacji*, jak pokazały przeprowadzone w tekście analizy, należy do wieloznacznych i wzbudzających kontrowersje interpretacyjne i nieporozumienia, potrzebne jest zatem prowadzenie dyskusji i refleksji wokół wymagania, jego istoty i znaczenia.
- Powinna towarzyszyć temu szersza społeczna debata nad wartością i jakością edukacji, potrzebą projektowania wielowymiarowych systemów oceniania

³² *Ibidem*, s. 91.

osiągnięć szkół i poszczególnych uczniów, które uwzględniałyby wkład szkoły w rozwijanie postaw i kompetencji społecznych, osobistych, etycznych, takich jak współpraca, kreatywność, szacunek i rozumienie dla innych ludzi, inicjatywa, wytrwałość, umiejętność krytycznego i refleksyjnego myślenia itp. – kompetencji niezbędnych w radzeniu sobie z wyzwaniami życia w XXI wieku oraz sprzyjających budowaniu kapitału społecznego i demokratycznego społeczeństwa wiedzy.

- W szkołach, ale także wśród partnerów, władz, rodziców, istnieje tendencja do marketingowego rozumienia wymagania, utożsamiania idei promowania wartości edukacji z promowaniem oferty szkoły. Promowanie oferty szkoły nie jest jednak tożsame z promowaniem idei, że nauka jest wartością, jest raczej „autopromocją” mającą na celu budowanie wizerunku szkoły w środowisku, wzrost zainteresowania placówką i przyciągnięcie do szkoły jak największej liczby uczniów.
- Marketingowa interpretacja wymagania, w świetle obecnie obowiązującej charakterystyki, nie wydaje się właściwa, a niektóre praktyki „promocyjne” wręcz zaprzeczają wartościom leżącym u podstaw idei „promowania wartości edukacji”.
- Powodów takiej sytuacji jest kilka, ale najważniejszym z nich jest dominujący w oświacie dyskurs rynkowy i nacisk na efektywność – „rozliczalność” szkół; wymuszają one niejako na szkołach intensywne działania promujące własną ofertę i osiągnięcia, mierzone za pomocą wyników egzaminów (testów) czy pozycji w rankingach.
- Szkoły podejmują różnorodne działania, aby przekonać uczniów, że warto uczyć się przez całe życie, nie są to jednak działania powszechne, ponadto wątpliwa jest ich skuteczność, jeśli nie towarzyszą im pozytywne doświadczenia wielu uczniów związane z uczeniem się w szkole.
- W szkole potrzebna jest głębsza refleksja nad tym, w jaki sposób skutecznie krzewić wartość edukacji, aby młode pokolenie na trwale przyswoiło pozytywne postawy wobec nauki, dostrzegało w niej nie tylko wartości instrumentalne, ale także autoteliczne.
- Chociaż większość szkół, w świetle ocen wizytatorów, spełnia wymagania w wysokim stopniu, to jednak dane mówią, że szkoły mają jeszcze dużo do zrobienia, w szczególności jeśli chodzi o tworzenie korzystnego klimatu uczenia się dla wszystkich uczniów oraz pokazywanie na co dzień, że uczenie się i wiedza są cennymi wartościami, a także zainteresowanie się losem absolwentów.
- Należy też zadać sobie pytanie, czy wyniki ewaluacji zewnętrznej można traktować jako obiektywny obraz tego, co się dzieje w badanej szkole czy placówce, oraz jaka jest wiarygodność danych pochodzących z opinii i deklaracji nauczycieli oraz uczniów.
- W odniesieniu do badania analizowanego wymagania warto wyjść poza metody ankietowe i stosować badania jakościowe (analizy treści, dyskursu, wartości, znaczeń), gdyż tylko wtedy będzie można odpowiedzieć na pytania o rze-

- czywistą skuteczność i jakość działań promocyjnych oraz stwierdzić, jakie wartości edukacyjne są lansowane i internalizowane przez młode pokolenie.
- Ponadto czy konieczne jest ustalanie poziomów spełniania wymagań państwa przez poddawanie szkoły ewaluacji? Powoduje to koncentrowanie uwagi na „literkach”, a nie na sensie wymagań i wykorzystaniu wyników ewaluacji jako inspiracji do rozwoju.
 - Być może jednak ważniejsze jest zastanowienie się, w jaki sposób w praktyce ewaluacyjnej pogodzić dwa cele – „rozliczalność” i rozwój, jak nie zamieniać ewaluacji w biurokratyczny rytuał, ale uczynić z niej dynamiczne, społecznie narzędzie zmiany i rozwoju szkół³³.
 - Czy środowisko szkolne wraz z nadzorem pedagogicznym, a może przede wszystkim instytucje i osoby sprawujące kontrolę nad szkołami, akceptują rozumienie ewaluacji jako procesu uczenia się i dialogu, refleksji i deliberacji, w trakcie którego powinna dominować szczera i otwarta rozmowa o sprawach istotnych, a nie lęk przed informacją i biurokratyczne pozory?³⁴

Dokonane analizy i wnioski nakazują krytycznie ocenić sposób rozumienia i wdrażania przez środowisko szkolne wymagania *Promowana jest wartość edukacji*. Pomimo dość optymistycznego wydźwięku ocen wizytatorów, uważne i krytyczne przyjrzenie się praktykom „promocyjnym” szkół skłania do konkluzji, że nie spełniają one właściwych celów, jakimi są tworzenie pozytywnego klimatu uczenia się i tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi wszystkich uczniów. Myślenie o promowaniu wartości edukacji i wiedzy w kategoriach autopromocji własnej szkoły nie prowadzi do rzeczywistego rozwoju edukacji.

Potrzebna jest rzetelna debata społeczna na temat wartości edukacji wykraczająca poza dominującą w oświacie perspektywę rozliczalności.

BIBLIOGRAFIA

- Alheit P., *Podwójne oblicze całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2002, nr 2.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Borek A., Domerecka B., *Z tornistrem pod górkę, czyli o tym, jak coraz trudniej uczyć się uczniom w szkole na kolejnych etapach edukacji [w:] Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Borowik T., *Strategie uczenia się jako inspiracje dla doradztwa zawodowego [w:] Współczesne problemy poradnictwa zawodowego*, red. B.J. Ertelt, W. Duda, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2013.

³³ G. Mazurkiewicz, *op. cit.*; H. Mizerek, *op. cit.*

³⁴ G. Mazurkiewicz, *op. cit.*, s. 21.

- Brzuszkiewicz A., *Postawy uczniów wobec idei kształcenia się przez całe życie* [w:] *Świadomość wyboru zawodu wśród uczniów szkół w województwie łódzkim. Raport końcowy*, red. K. Bondyra, M. Wojtkowiak, Wojewódzki Urząd Pracy, Łódź 2013.
- Drab M., Koziański Z., *Ewaluacja zajęć grupowych z zakresu doradztwa zawodowego „Co dalej po maturze?”*. Przykład dobrej praktyki, ORE, Warszawa 2012.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, tomy: *Konteksty, Refleksje, Odpowiedzialność, Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Instance, F. Benavides, ABC a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.
- Jewdokimow M., *Analiza wymagań „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” oraz „Promowana jest wartość edukacji”* [w:] *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Kluz Ł., Wlazło S., *Szkoła realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów* [w:] *Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Kołodziejczyk J., *Jak szkoły promują wartość edukacji*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 19.
- Kołodziejczyk J., Starypan I., *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Lenkiewicz-Broda J., *Promowanie wartości edukacji jako przekonywanie młodego człowieka o tym, że warto się uczyć, oraz pokazywanie, jak się uczyć* [w:] *Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji*, red. M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak, IBE, Warszawa 2014.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Mazurkiewicz G., *Ewaluacja w edukacji jako zmiana kulturowa*, „Animacja Życia Publicznego” 2013, Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych, nr 4/11.
- Michałowska D.A., *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Michałowska D.A., *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

- Mizerek H., *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Sultana R.G., *Kształcenie na potrzeby rynku pracy* [w:] *idem, Metodologia kształcenia dla potrzeb rynku pracy. Zawodowe drogowskazy. Wsparcie dla modernizacji oferty szkół o profilu zawodowym*, Ecorys, Warszawa 2006.
- Sultana R.G., *Strategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy. Europejskie trendy, wyzwania i działania*, Raport syntetyczny, Cedefop – seria Panorama, 85, Luksemburg 2004.
- Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, red. O. Wasilewska, IBE, Warszawa 2014.

Źródła elektroniczne

- Ciężka B., *Ewaluacja programów publicznych wobec nowych wyzwań* [w:] *Ewaluacja programów operacyjnych. Konteksty, dylematy, praktyki*, red. K. Kasprzyk, Toruń 2010, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 6.11.2014).
- Korporowicz L., *Ewaluacja w społeczeństwie wiedzy* [w:] *Ewaluacja programów operacyjnych. Konteksty, dylematy, praktyki*, red. K. Kasprzyk, Toruń 2010, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 6.11.2014).
- Korporowicz L., *Ewaluacja zorientowana na rozwój*, 2010, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 6.11.2014).
- Lipski A., *Co wiemy o społeczeństwie wiedzy?*, 2014, <http://www.ue.katowice.pl> (data dostępu: 25.10.2014).
- Model i zalecany przebieg ewaluacji zewnętrznej szkół oraz placówek*, System Ewaluacji Oświat, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 20.10.2014).
- Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Dokument Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, Warszawa 2013 (data dostępu: 19.10.2014).
- Przewodnik po wymaganiach*, Materiały ze strony internetowej, System Ewaluacji Oświaty, Nadzór pedagogiczny, 2014, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 20.08.2015).
- Tędziągolska M., *W jaki sposób szkoła mówi, że warto się uczyć? – analiza wymagań „Promowana jest wartość edukacji” oraz „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów”*, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 24.10.2014).

RAFAŁ OTRĘBA

PROMOWANIE WARTOŚCI EDUKACJI W KONTEKŚCIE ZBIERANIA DANYCH O LOSACH ABSOLWENTÓW SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH

Abstrakt:

W artykule przedstawiono wyniki badań dotyczące zbierania danych o motywach wyboru szkoły ponadgimnazjalnej przez absolwentów gimnazjów. Losy absolwentów gimnazjów zostały zaprezentowane w kontekście wymagania *Promowana jest wartość edukacji*. Wnioski badawcze mogą pomóc dyrektorom i nauczycielom szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych w poznaniu motywów wyboru dalszej drogi kształcenia.

WSTĘP

Kluczowym pytaniem dzisiejszej szkoły, przy upadku autorytetów moralnych oraz turbulencji zmieniającego się otoczenia, staje się odwołanie do wartości edukacji. Potrzeba edukacji oraz jej wartości są widoczne w propagowanej od 2007 roku przez Komisję Europejską idei uczenia się przez całe życie. Wartości związane z edukacją będą w dużym stopniu zależne od tego, w jaki sposób młody człowiek doświadcza edukacji i w jakim stopniu szkoła daje mu impulsy do dalszego rozwoju. To doświadczenie może być dla ucznia przyjemne i stanowić źródło odkrywania otaczającej rzeczywistości, ale czasami jest to również przykry obowiązek lub konieczność. Jeśli jednym z nadrzędnych celów szkoły jest przygotowanie ucznia do radzenia sobie ze zmiennym otoczeniem oraz pomoc w podjęciu decyzji o dalszej edukacji lub rozpoczęciu pracy zawodowej, to postulat o immanentnej potrzebie promowania wartości edukacji staje się istotny na wszystkich poziomach edukacji. Analizując obowiązujące w tym zakresie zapisy prawne, czytamy w wymaganiu *Promowana jest wartość edukacji* między innymi, że jednym z obszarów badawczych jest wykorzystywanie przez szkołę lub placówkę informacji o losach absolwentów do promowania wartości edukacji. Definiując tak pojmowaną wartość edukacji, położono przede wszystkim nacisk na wszelkie informacje, których źródłem są absolwenci szkoły/placówki. Chodzi przede wszystkim o takie dane, które mogą być przydatne

w szkole w dalszej pracy z uczniami. W konceptualizacji omawianego wymagania zostały zawarte także dwa kryteria ewaluacyjne: systemowość oraz użyteczność¹. Oba kryteria są związane z wykorzystywaniem przez szkołę/placówkę informacji. Systemowość w wykorzystaniu informacji może oznaczać, że szkoła/placówka wypracowała mechanizmy, które służą informowaniu o wartości edukacji, oraz prezentuje je swoim uczniom, rodzicom, środowisku lokalnemu. Z kolei drugie kryterium ewaluacyjne oznacza, że szkołę/placówkę interesują te informacje, które przyczyniają się do rozwoju szkoły jako organizacji oraz jej uczniów/wychowanków. Przedstawione w artykule rozważania dotyczą prowadzonych od 2012 roku badań związanych z motywami wyboru szkoły ponadgimnazjalnej przez uczniów gimnazjów miasta Rudy Śląskiej. Celem artykułu jest pokazanie związków między badanymi zmiennymi, które wiążą się z motywami wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, a wnioskami, jakie przedstawiono w końcowej części artykułu, stanowiącymi realizację celu praktycznego przedstawionych rozważań. Wykorzystanie wniosków, które płyną z zastosowania analizy skupień, może ułatwić nauczycielom, doradcom zawodowym w szkołach gimnazjalnych podejmowanie tematyki dalszego kształcenia na podstawie zaprezentowanej w artykule strategii. Przedstawione w kontekście wyników badań refleksje mogą pobudzać dyrektorów i nauczycieli do oceny adekwatności podejmowanych przez szkołę działań edukacyjno-wychowawczych zgodnie z potrzebami i możliwościami uczniów. Ewaluacja prowadzonych w tym zakresie działań pozwoli z kolei na lepsze przygotowanie uczniów do rozpoczęcia nauki na dalszym etapie kształcenia.

OPIS BADANIA – GRUPA BADAWCZA, METODA BADAWCZA

Motywy wyboru szkoły ponadgimnazjalnej przez uczniów gimnazjów miasta Rudy Śląskiej są przedmiotem zainteresowań badawczych od roku szkolnego 2012/2013. Objęcie badaniem wszystkich uczniów gimnazjów oraz realizacja badań odbywają się na podstawie trzech nadrzędnych kryteriów wyboru:

- istotność czynników wpływających na wybór szkoły ponadgimnazjalnej; oceny dokonuje się na podstawie przeanalizowania 13 wskaźników (np. sugestie i opinie rodziców, opinie cenionego nauczyciela, kolegi/koleżanki, moda na dany kierunek, tradycja rodzinna);
- przydatność sposobów pozyskiwania informacji o możliwościach dalszego kształcenia (ocena 6 wskaźników – Internet, gazeta, foldery/ulotki, giełdy szkół, rozmowy z kolegami/koleżankami, rodzicami);

¹ Zob. <http://www.seo2.npseo.pl/seo-tools-conceptualization/2977/show.html?isRootConceptualization=0> (data dostępu: 1.09.2014).

- znaczenie informacji potrzebnych do podjęcia decyzji o wyborze dalszej drogi kształcenia oceniane przez pryzmat 8 wskaźników opisanych poniżej².

Badanie metodą sondażu diagnostycznego było realizowane w październiku/listopadzie 2012 oraz w marcu 2014 roku. Zastosowanie techniki pośredniej internetowej (CAVI) przyczyniło się do dużej zwrotności kompletnie wypełnionego arkusza ankiety. Łącznie do analizy zebrano 1074 arkuszy w roku szkolnym 2012/2013 oraz 975 ankiet w roku szkolnym 2013/2014. Badaniu zostali poddani uczniowie klas trzecich rudzkich gimnazjów, dla których organem prowadzącym jest gmina Ruda Śląska. W Rudzie Śląskiej w badanym okresie funkcjonowało 18 gimnazjów, w których na dzień badania naukę pobierało w obu badanych latach 1357 uczniów. Pięć gimnazjów wchodzi w skład zespołów szkół (gimnazjum oraz liceum ogólnokształcące lub technikum/szkoła zawodowa), natomiast pozostałe są szkołami samodzielnymi. Dodatkowo w roku szkolnym 2013/2014 prowadzono także badanie, którego celem było sprawdzenie zgodności opinii uczniów z faktycznymi wyborami przez nich szkoły ponadgimnazjalnej. W artykule skupiono uwagę na ocenie znaczenia informacji potrzebnych do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej.

WYNIKI BADAŃ ORAZ WNIOSKI BADAWCZE

W arkuszu diagnostycznym zostało umieszczone pytanie, którego celem było pozyskanie opinii respondentów na temat znaczenia informacji potrzebnych do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej. Badani gimnazjaliści oceniali w pięciostopniowej skali Likerta znaczenie umieszczonych w pytaniu ośmiu zmiennych. Ocena najniższa (1) oznaczała, że dana zmienna nie ma znaczenia, a wybór (5) to określenie bardzo dużego znaczenia danej informacji. W tabeli 1 przedstawiono, charakteryzując badaną populację, rozkłady udzielonych odpowiedzi z uwzględnieniem rozkładów procentowych oraz statystycznych miar opisowych: średniej arytmetycznej (\bar{X}) oraz odchylenia standardowego. Analiza poniższych wyników pozwala stwierdzić, że w badanej grupie występuje znaczne zróżnicowanie, o czym świadczą dosyć wysokie wartości odchyłeń standardowych.

² Wnioski dotyczące roku szkolnego 2012/2013 zostały przedstawione w artykule: R. Otręba, *Motywy wyboru szkoły ponadgimnazjalnej. Wyniki badania ankietowego uczniów klas trzecich gimnazjów w Rudzie Śląskiej* [w:] *Logistyka. Współczesne wyzwania*, red. J. Szołtysek, B. Detyna, nr 4 (2013), Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu, Wałbrzych 2013, s. 115–135.

Tabela 1. Rozkłady procentowe oraz statystyki opisowe informacji potrzebnych do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej

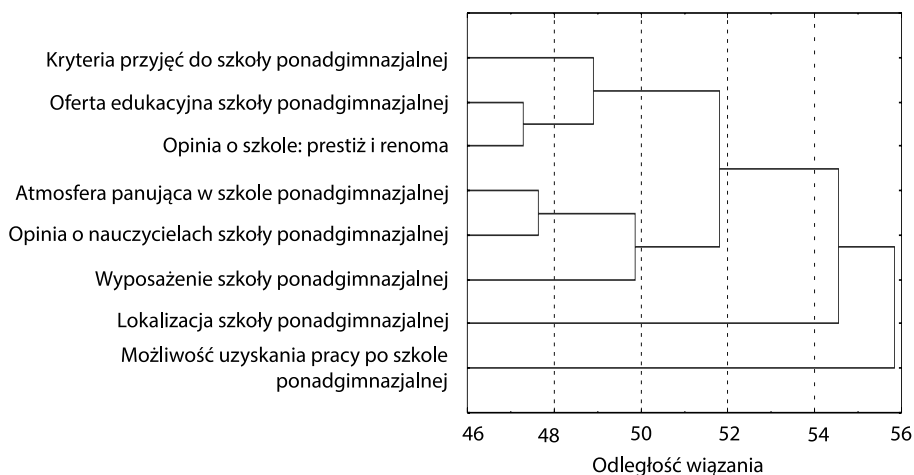
Warianty odpowiedzi	opinia o nauczycielach szkoły ponadgimnazjalnej	2012/2013	3,9	7,7	24,7	31,7	32,0	3,80	1,09
		2012/2013	4,9	8,5	25,2	31,7	29,7	3,73	1,12
	wyposażenie szkoły ponadgimnazjalnej	2013/2014	4,9	12,8	37,1	31,9	13,2	3,36	1,02
		2012/2013	5,2	11,8	41,2	27,5	14,3	3,34	1,03
	atmosfera panująca w szkole ponadgimnazjalnej	2012/2013	4,1	8,3	25,1	38,5	24,0	3,70	1,05
		2013/2014	4,1	9,8	28,0	35,2	22,9	3,63	1,07
	lokalizacja szkoły ponadgimnazjalnej	2012/2013	7,0	15,3	33,4	30,1	14,3	3,29	1,10
		2012/2013	8,2	16,1	36,0	25,0	14,7	3,22	1,13
	opinia o szkole: prestiż i renoma	2013/2014	5,4	14,5	37,5	31,5	11,1	3,28	1,02
		2012/2013	5,4	15,1	37,7	32,0	9,8	3,26	1,01
	możliwość uzyskania pracy po szkole ponadgimnazjalnej	2012/2013	4,0	6,8	19,9	34,8	34,6	3,89	1,08
		2013/2014	3,7	7,5	19,4	32,2	37,2	3,92	1,09
	oferta edukacyjna szkoły ponadgimnazjalnej	2012/2013	3,5	10,4	31,2	38,1	16,9	3,55	1,00
		2012/2013	4,5	13,0	34,5	34,4	13,6	3,40	1,02
	kryteria przyjęć do szkoły ponadgimnazjalnej	2013/2014	7,6	17,0	35,6	29,0	10,8	3,18	1,08
		2012/2013	7,4	15,1	39,1	28,8	9,7	3,18	1,04
	nie ma znaczenia								
	małe znaczenie								
	średnie znaczenie								
	duże znaczenie								
	bardzo duże znaczenie								
	\bar{X}								
	σ								

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tabeli pozwala wyciągnąć wniosek, że najistotniejsza dla respondentów jest możliwość uzyskania pracy po szkole ponadgimnazjalnej (69,4% respondentów uznało tę zmienną jako najistotniejszą). Na istotność decyzji gimnazjalistów dotyczącą wyboru dalszej drogi kształcenia wpływa w dużym stopniu opinia o nauczycielach szkoły ponadgimnazjalnej; 61,4% respondentów w roku szkolnym 2012/2013, a 63,7% respondentów w roku szkolnym 2013/2014 wskazało, że ta zmienna ma duże lub bardzo duże znaczenie. W przypadku tych zmiennych oraz dodatkowo atmosfery panującej w szkole ponadgimnazjalnej należy także zauważyć, że otrzymały one wysokie wartości dominanty. Najniżej w opiniach respondentów uplasowały się: lokalizacja szkoły ponadgimnazjalnej oraz kryteria przyjęć do szkoły ponadgimnazjalnej. Można jednak zauważyć, że wartości średnich we wszystkich przypadkach kształtowały się na poziomie od 3,18 do 3,92. Uwzględniając z kolei wartość odchylenia standardowego udzielanych odpowiedzi, trzeba stwierdzić, że opinia o szkole: prestiż i renoma jest jedną z najmniej zróżnicowanych zmiennych. Może to wynikać z faktu, iż opisywana zmienna kształtuje się pod wpływem wieloletnich opinii i jest najbardziej trwała wśród badanych zmiennych. Niskimi wartościami odchylenia standardowego charakteryzują się także zmienne: oferta edukacyjna szkoły ponadgimnazjalnej oraz wyposażenie szkoły ponadgimnazjalnej.

W celu pogłębienia badanych zależności postanowiono wykorzystać w dalszym postępowaniu badawczym analizę skupień. Analiza skupień jest uszeregowaniem badanych grup zmiennych względem wybranych cech. W badaniu wykorzystano jedną z metod *analizy skupień* – *aglomerację*, przedstawiając w formie dendrogramu otrzymaną w wyniku analizy hierarchię skupień. Utworzono dzięki temu obiektywną ocenę podobieństwa wskaźników tworzących badaną zbiorowość, bez względu na skalę, w których przedstawiono dane zjawisko. Miarą podobieństwa badanych zbiorowości stała się odległość euklidesowa, która stanowi najkrótszą odległość w przestrzeni n -wymiarowej (n – liczba badanych cech) pomiędzy badanymi obiektami. Metoda Warda pozwoliła na oszacowanie odległości między klastami. Na wykresie 1 przedstawiono analizę skupień dotyczącą informacji potrzebnych do podjęcia decyzji o wyborze dalszej drogi kształcenia. Przedstawiony wykres dotyczy całości badanej populacji w roku szkolnym 2012/2013 i 2013/2014. Wyodrębniony dzięki analizie skupień podział na klastry pozwala na wyciągnięcie interesujących wniosków dotyczących hierarchii kryteriów określających wybór dalszej drogi kształcenia przez respondentów. Jednakowa odległość euklidesowa dla zmiennych: *opinia o szkole: prestiż i renoma* oraz *oferta edukacyjna szkoły ponadgimnazjalnej* oznacza, że te zmienne rozpatrywane łącznie cechować będzie najmniejszy poziom zróżnicowania. Dodatkowo należy zauważyć, że wspomniane zmienne tworzą jeden klaster z *kryteriami przyjęć do szkoły ponadgimnazjalnej* – rozpatrywane łącznie wykazują mniejsze zróżnicowanie niż pozostałe klastry. Osobną grupę zmiennych tworzą zmienne: *atmosfera panująca w szkole ponadgimnazjalnej* oraz *opinia o nauczycielach szkoły ponadgimnazjalnej*, dla których informacją bardziej zróżnicowaną jest *wyposażenie szkoły ponadgimnazjalnej*. Z tymi

zmiennymi wiąże się zmienna: *lokalizacja szkoły ponadgimnazjalnej*. Największym zróżnicowaniem cechuje się zmienna: *możliwość uzyskania pracy po szkole ponadgimnazjalnej*, co oznacza, że ta informacja będzie miała charakter najistotniejszej zmiennej.



Wykres 1. Analiza skupień informacji potrzebnych do podjęcia decyzji o wyborze dalszej drogi kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo można zauważyć, że analiza danych przedstawionych na powyższym wykresie może nosić walor praktyczny w momencie rozmowy z gimnazjalistą na temat dalszej drogi kształcenia. Przyjęcie konkretnej strategii rozmowy na podstawie wskazanych zmiennych może doprowadzić do wyboru, który będą charakteryzowały takie wartości, jak trafność i adekwatność wyboru. Postulowana w wymaganiu *Promowana jest wartość edukacji* użyteczność wykorzystywanych informacji może być przydatna przykładowo wtedy, kiedy gimnazjalista będzie podejmował decyzję o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej na podstawie opinii o tej szkole. W celu dokonania ostatecznego wyboru powinien poznać ofertę edukacyjną oraz kryteria przyjęć. Dla ucznia, który będzie uwzględniał atmosferę panującą w szkole, wpływ na podjęcie decyzji będą miały opinia o nauczycielach szkoły oraz jej wyposażenie.

W tabeli 2 przedstawiono wyniki badania związków korelacyjnych między informacjami potrzebnymi do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej a zmiennymi zależnymi, które pozyskano dzięki zastosowaniu w arkuszu diagnostycznym pytań metryczkowych.

Tabela 2. Związki korelacyjne między informacjami potrzebnymi do podjęcia decyzji o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej a zmiennymi zależnymi

Określenie informacji potrzebnych do podjęcia decyzji	Zmienna zależna	Korelacje (współczynnik korelacji rang Spearmana)			
		2012/2013		2013/2014	
		r	p. i.	r	p. i.
kryteria przyjęć do szkoły ponadgimnazjalnej	płeć	-,110**	,000	,096**	,003
	wiedza o ofercie kształcenia ponadgimnazjalnego	,155**	,000	,127**	,000
	średnia ocen z klasy drugiej	–	–	,100**	,002
oferta edukacyjna szkoły ponadgimnazjalnej	płeć	–	–	,159**	,000
	średnia ocen z klasy drugiej	,145**	,000	,325**	,000
	poziom nauczania w liceach ogólnokształcących	-,100**	,001	–	–
	wiedza o ofercie kształcenia ponadgimnazjalnego	–	–	,127**	,000
opinia o szkole: prestiż i renoma	płeć	-,061*	,044	–	–
	średnia ocen z klasy drugiej	,297**	,000	,204**	,000
	wiedza o ofercie kształcenia ponadgimnazjalnego	,158**	,000	,084**	,008
	poziom nauczania w liceach ogólnokształcących	-,100**	,001	,086**	,007
	poziom nauczania w szkołach zawodowych	,065*	,033	–	–
możliwość uzyskania pracy	średnia ocen z klasy drugiej	,070*	,021	–	–
	poziom nauczania w technikach	,074*	,016	,112**	,000
	wiedza o ofercie kształcenia ponadgimnazjalnego	–	–	,063*	,049
atmosfera panująca w szkole ponadgimnazjalnej	płeć	-,082**	,007	,141**	,000
	średnia ocen z klasy drugiej	-,150**	,000	,171**	,000
	wiedza o ofercie kształcenia ponadgimnazjalnego	,138**	,000	–	–
	poziom nauczania w liceach ogólnokształcących	-,098**	,001	,073*	,022

Określenie informacji potrzebnych do podjęcia decyzji	Zmienna zależna	Korelacje (współczynnik korelacji rang Spearmana)			
		2012/2013		2013/2014	
		r	p. i.	r	p. i.
opinia o nauczycielach szkoły ponadgimnazjalnej	pleć	–	–	,068*	,032
	średnia ocen z klasy drugiej	,075**	,000	,087**	,006
	wiedza o ofercie kształcenia ponadgimnazjalnego	,087**	,005	–	–
	poziom nauczania w liceach ogólnokształcących	–,072*	,019	–	–
wyposażenie szkoły ponadgimnazjalnej	pleć	–	–	–,064*	,047
	średnia ocen z klasy drugiej	,098**	,001	,082*	,010
	wiedza o ofercie kształcenia ponadgimnazjalnego	,112**	,000	–	–
lokalizacja szkoły ponadgimnazjalnej	średnia ocen z klasy drugiej	,091**	,003	,070*	,029
	wiedza o ofercie kształcenia ponadgimnazjalnego	,084**	,006	–	–
	poziom nauczania w liceach ogólnokształcących	–,074**	,015	–	–

r – wartość współczynnika korelacji rang Spearmana; p. i. – poziom istotności; ** – poziom istotności 0,01; * – poziom istotności 0,05

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w powyższej tabeli pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków w odniesieniu do obu badanych okresów:

- najistotniejszą zmienną zależną w badaniu istotności korelacyjnej z informacjami potrzebnymi do podjęcia decyzji o wyborze dalszej drogi kształcenia okazała się *średnia ocen z klasy drugiej*;
- w zaledwie dwóch przypadkach potwierdzono istotność korelacyjną ze zmienną *wiedza o ofercie kształcenia ponadgimnazjalnego*;
- w przypadku zmiennej *pleć* można zauważyć, że uczennice będą przywiązywały większą wagę do takich zmiennych jak: *atmosfera panująca w szkole ponadgimnazjalnej* oraz *kryteria przyjęć do szkoły ponadgimnazjalnej*;
- badani gimnazjaliści tym wyżej oceniają *poziom kształcenia w liceach ogólnokształcących*, im większą wagę będą przywiązywać do *opinii o szkole: jej prestiżu i renomy*; te same związki można zaobserwować w stosunku do zmiennej *atmosfera panująca w szkole ponadgimnazjalnej*;

- ocena *poziomu kształcenia w technikach* będzie w opiniach gimnazjalistów tym wyższa, im ważniejsza jest dla nich *możliwość zdobycia pracy po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej*.

Należy zauważyć, że nie zanotowano w badaniu istotnych statystycznie zależności korelacyjnych pomiędzy badanymi zmiennymi a konkretną szkołą gimnazjalną. Oznacza to, że badane gimnazja tworzą podobną pod względem wyróżnionych zmiennych populację.

ZAKOŃCZENIE

Prezentowane w artykule wnioski umożliwiają z jednej strony pogłębioną analizę motywów wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, z drugiej strony są one przyczynkiem do kreowania przez szkoły ponadgimnazjalne polityk promocyjnych, które są określonym modelem zmiennych determinujących wybory uczniów. Racjonalność dokonywanych przez uczniów wyborów zależy od tego, w jakim stopniu szkoła ponadgimnazjalna tworzy swoją kulturę organizacyjną, widzianą przez pryzmat atmosfery panującej w szkole oraz utartych o niej opinii. Systemowość prowadzonych przez szkołę badań w tym zakresie oznacza więc pozyskiwanie informacji o wielu zmiennych, których źródłem są jej absolwenci. Szkoły gimnazjalne mogą w ten sposób poszukiwać unikatowego dla siebie układu takich zmiennych, który z kolei będzie stanowił o ich tożsamości. Ten sposób promocji wartości edukacji stanowi cenną informację dla szkół ponadgimnazjalnych, które wykorzystując zebrane dane o poszczególnych szkołach gimnazjalnych, będą mogły tworzyć ofertę dopasowaną do potrzeb uczniów gimnazjów. W tym wyraża się z kolei postulat użyteczności informacji, jakich dostarczają prezentowane badania. Wykorzystanie przez dyrektora powyższych wyników badań dotyczy momentu zbierania danych wejściowych do systemu, jakim jest szkoła. Zebrane dane dostarczą więc dyrektorowi oraz nauczycielom konkretnej szkoły informacji o atmosferze panującej w niej oraz pozwolą na ewaluację stosowanych kryteriów naboru do szkoły ponadgimnazjalnej. Możliwość aplikacji przedstawionych danych stwarza także sposobność do refleksji nad ofertą edukacyjną danej szkoły. W świetle przedstawionych wniosków należy rekomendować dyrektorom oraz nauczycielom szkół ponadgimnazjalnych badania ewaluacyjne dotyczące atmosfery panującej w szkole, gdyż w opiniach uczniów ta zmienna rozstrzyga o wyborze dalszej drogi kształcenia. Należy także wspomnieć o konieczności inicjowania oraz podtrzymywania kontaktów z absolwentami szkoły, których głównym celem może być utrzymywanie więzi ze szkołą oraz środowiskiem lokalnym. Dyrektorzy szkół oraz nauczyciele powinni także wykorzystywać umiejętności i zdolności absolwentów w czasie organizacji przedsięwzięć szkolnych, gdyż w ten sposób tworzą się możliwości motywowania uczniów do podejmowania wysiłku oraz doskonalenia ich własnego procesu uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

Otręba R., *Motywy wyboru szkoły ponadgimnazjalnej. Wyniki badania ankietowego uczniów klas trzecich gimnazjów w Rudzie Śląskiej* [w:] *Logistyka. Współczesne wyzwania*, red. J. Szoltysek, B. Detyna, nr 4 (2013), Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu, Wałbrzych 2013.

Źródła elektroniczne

Platforma SEO, <http://www.seo2.npseo.pl/seo-tools-conceptualization/2977/show.html?isRootConceptualization=0> (data dostępu: 1.09.2014).

RODZICE PARTNERAMI SZKOŁY – RAPORT PO EWALUACJI W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Abstrakt:

Poniższy tekst jest próbą pokazania praktycznego sposobu wykorzystania informacji pozyskanych w trakcie ewaluacji zewnętrznej i zawartych w raporcie poewaluacyjnym. Przedstawia działania podjęte przez radę pedagogiczną Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 6 w Rudzie Śląskiej mające na celu poprawę poziomu współpracy z rodzicami. W wyniku udziału szkoły w projekcie *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły. Etap III*, przeprowadzenia całościowej ewaluacji i wnikliwej analizy raportu rada pedagogiczna podjęła wiele działań mających poprawić te relacje. Ich efekt spełnił oczekiwania. Zarówno proces ewaluacji zewnętrznej, jak i refleksja płynąca z analizy raportu to szansa rozwoju placówek oświatowych. Wykorzystanie jej leży tylko w gestii dyrektora i rady pedagogicznej, bowiem żadne inne narzędzie nie dostarczy tak rzetelnej wiedzy o pracy placówki i o sposobie jej postrzegania w środowisku.

Artykuł ma być próbą ukazania praktycznych korzyści płynących z raportu, wpisuje się zatem w działania praktyczne, jest próbą pokazania dobrej praktyki.

Celem niniejszego szkicu jest próba ukazania, w jaki sposób w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 6 im. Mikołaja Kopernika został wykorzystany raport z ewaluacji całościowej, przeprowadzonej w 2011 roku w ramach projektu *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły*. Ewaluacji zostały poddane dwie z trzech szkół wchodzących w skład zespołu, to jest Technikum nr 6 i IV Liceum Profilowane. W wyniku przeprowadzonego w szkole procesu ewaluacji zewnętrznej powstały dwa raporty¹, w których określono poziom spełnienia kryteriów wynikających z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sprawowania nadzoru pedagogicznego². Dla wszystkich osób związanych z naszą szkołą ocena, którą stanowił raport, miała bardzo duże znaczenie. Wskazała

¹ Raport dla Technikum nr 6 znajduje się na stronie <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 22.08.2015). Został opublikowany 10 października 2011 roku.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sprawowania nadzoru pedagogicznego z dnia 7 października 2009 r. Na potrzeby niniejszego szkicu będę posługiwała się tym dokumentem, ponieważ raport powstał na podstawie wskazanych w nim kryteriów.

nam, co robimy dobrze, a w którym obszarze powinniśmy przeanalizować działania, tak aby móc podnieść ich poziom.

Aspiracją każdej rady pedagogicznej jest to, aby podejmowane przez nią działania były oceniane wysoko. Raport pokazał jednak, że wymaganie: *Rodzice są partnerami szkoły* nie jest przez nas realizowane na wysokim poziomie. „Kluczową formą wsparcia rodziców w wychowaniu dzieci jest pomoc pedagoga i psychologa. Zauważone są możliwości dalszego poszerzania współdecydowania oraz uczestnictwa rodziców w życiu szkoły” – taka ocena zawarta w raporcie zmobilizowała nas do głębokiej analizy naszych poczyniń. I tak na przykład z zebranych informacji widać, że nauczyciele zdecydowanie częściej informują rodziców o niepowodzeniach ich dzieci niż o sukcesach. Nauczyciele wymieniali wiele działań skierowanych do rodziców, ci ostatni jednak wskazywali ich zdecydowanie mniej. Zrodziło się zatem pytanie, które zostało postawione podczas rady pedagogicznej: skoro podejmujemy konkretne działania adresowane do rodziców, dlaczego ci ostatni ich nie zauważają? Próba odpowiedzi na nie okazała się dość trudną sprawą. Musieliśmy podjąć działania, których celem była diagnoza zbudowana za pomocą udzielonych przez rodziców odpowiedzi ankietowych wskazanych w raporcie, rozmów nauczycieli z rodzicami, obserwacji środowiska rodzinnego uczniów, analizy ilościowej kontaktów rodziców ze szkołą, dokonanej przez wychowawców na podstawie list obecności powstających w czasie konsultacji i zebrań, dokumentacji pracy psychologa i pedagoga szkolnego, dokumentacji zebrań rady rodziców oraz dokumentacji rozmów z rodzicami prowadzonych przez dyrektora i zastępców dyrektora szkoły. Badania te ukazały nam, że często nie zauważamy problemu. Faktycznie – analiza dokumentów wskazała jasno, że frekwencja rodziców na zebraniach nie jest jednakowa we wszystkich klasach. W niektórych jej procent oscylował w granicach 80, w innych zaledwie 30. Zastanowiło nas, co jest powodem tak dużej dysproporcji. Okazało się, że im wyższe wyniki uzyskują uczniowie, tym więcej rodziców przychodzi na zebrania. W rozmowach, które następnie odbywaliśmy, pojawiła się taka kwestia: jeśli nauczyciel chwali ucznia, wskazuje jego osiągnięcia, to rodzic z przyjemnością uczestniczy w takim spotkaniu. W klasach, w których frekwencja na zebraniach była najniższa, pojawiła się natomiast następująca uwaga: wychowawca wskazuje niewłaściwe postawy i zachowania, ale najczęściej mówi o uczniach, których rodzice nie są obecni, stąd przychodzenie na zebranie mija się z celem. Z tych działań wyłonił się dla nas pierwszy, niezwykle ważny wniosek – musimy zmienić nasz sposób prowadzenia rozmów z rodzicami.

Kolejnym etapem budowania diagnozy była analiza zapisów znajdujących się w dzienniku internetowym. Dzięki istniejącym w programie komunikatorom każdy nauczyciel ma możliwość kontaktu z rodzicem. Wymaga to jednak działań dwustronnych. Nauczyciel musi takie informacje kierować, a rodzic musi je odebrać. Badania pokazały, że około 40% rodziców deklaruje codzienne kontrole zapisów, a kolejnych 24% mówi o cotygodniowym sprawdzaniu. Jednak nasze obserwacje wskazały, że ten procent jest nieco mniejszy. Owszem, są rodzice, którzy nawet kilkakrotnie w ciągu dnia sprawdzają zapisy, ale są również tacy, którzy w ogóle do dziennika nie zaglądają. To spowodowało nasz kolejny krok – poprzez obserwację i rozmowy (najczęściej

telefoniczne) staraliśmy się dociec przyczyny takiego postępowania. Uzyskane wyniki potwierdziły nasze spostrzeżenia. Niektórzy rodzice nie zaglądają do dziennika, brakuje im bowiem podstawowych umiejętności obsługi komputera. Funkcjonujący w szkole dziennik internetowy okazał się zatem z jednej strony narzędziem szalenie ważnym i przydatnym w naszej pracy, z drugiej jednak niedostępnym dla niektórych rodziców.

W trakcie prowadzonych badań przeanalizowano także dokumentację spotkań rady rodziców. Wskazała ona wyraźnie, że w jej pracach chętniej biorą udział rodzice uczniów młodszych, klasy maturalne praktycznie nie są w ogóle reprezentowane. Innym problemem jest niewielka ilość składanych w czasie spotkań wniosków i uwag. Ograniczają się one raczej do czynności formalnych, jednostkowe dotyczyły na przykład spraw istotnych dla funkcjonowania szkoły. Zgromadzeni na radzie rodzice częściej oczekują gotowych rozwiązań, rzadziej sami dążą do ich wypracowania.

Analizie poddano także zasady pracy pedagoga i psychologa. Wskazała ona, że rodzice raczej nie mają problemu z uzyskaniem pomocy, ci, którzy wyrażają wolę spotkania, mają taką możliwość. Jest jednak grupa rodziców, z którymi nie została nawiązana współpraca, wręcz zupełnie brakuje kontaktu. Na ten problem wskazali również wychowawcy. Najczęściej dotyczy to uczniów, w wypadku których kontakt z rodzicami jest wręcz koniecznością.

Ostatnim elementem poddanym analizie były spotkania o charakterze pedagogizacji rodziców. Odbywają się one regularnie w szkole, ale rodzice w ankietach przeprowadzanych podczas ewaluacji w ogóle ich nie wykazali. W harmonogramie na stałe wpisano niektóre tematy i rokrocznie są one realizowane, na przykład na pierwszym zebraniu w klasie pierwszej dyrektor szkoły informuje o szkolnych planach nauczania, podstawowych dokumentach i regulaminach, procedurach i systemach oceniania. Na poziomie klas drugich zawsze jedno z zebrania jest poświęcone problemom prawnym, są to najczęściej spotkania z policjantem. Z kolei jedno z zebrania na poziomie klas trzecich dotyczy problemów zdrowotnych i szeroko pojętej działalności prozdrowotnej. Rodzice klas czwartych na początku roku szkolnego uzyskują dokładne informacje na temat procedur egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Wprowadzenie do szkół ponadgimnazjalnych nowej podstawy programowej spowodowało, że znacznie częściej w zebraniach klasowych uczestniczy dyrektor, zastępca czy kierownik praktycznej nauki zawodu.

Powyższe badania pozwoliły na wyraźne sformułowanie wniosków. Zostały one przedstawione na jednym z posiedzeń rady pedagogicznej, na którym każdy z zespołów pracujących nad problemem zaprezentował swoje ustalenia. Pozwolę sobie je tutaj przytoczyć w całości:

1. Wychowawcy klas i nauczyciele powinni zmodyfikować swoją formę kontaktów z rodzicami. W ramach doskonalenia zawodowego wskazane jest, aby jedno ze szkoleń zostało poświęcone zasadom prowadzenia takich spotkań. W szkole powinna także powstać baza scenariuszy spotkań z rodzicami.
2. Jeśli nadal chcemy korzystać z dziennika internetowego, a w obecnej chwili jest to już konieczność, nie wybór, musimy w sposób bardziej przystępny tłuma-

czyć zasady użytkowania tego programu. Wychowawca zostaje zobowiązany do przeprowadzenia w swojej klasie rozpoznania, jaki jest poziom wiedzy ITC wśród rodziców.

3. W wypadku rodziców, którzy nie potrafią lub z innych przyczyn nie mogą skorzystać z programu komputerowego, wychowawca jest zobowiązany do regularnego kontaktu w celu przekazania informacji o postępach ucznia. Równocześnie dwa razy w tygodniu, w godzinach od 15 do 16, zostaje udostępnione stanowisko komputerowe w szkolnej bibliotece, z którego może skorzystać rodzic ucznia, by pod opieką nauczyciela bibliotekarza samodzielnie sprawdzić zapisy w dzienniku.
4. Rada rodziców spotyka się co najmniej pięć razy w ciągu roku szkolnego. W czasie tych spotkań analizie zostaje poddany zawsze jeden ze szkolnych dokumentów w celu jego zmodyfikowania. Nad spotkaniami i ich przebiegiem czuwa dyrektor szkoły.
5. Pedagog i psycholog mają obowiązek informowania każdorazowo o ewentualnej zmianie czasu pracy. Informacja musi być zamieszczona na stronie internetowej szkoły i wywieszona w miejscu widocznym dla wchodzącego do szkoły.
6. Spotkania o charakterze pedagogizacji muszą być w ten sposób nazywane zarówno w harmonogramie spotkań z rodzicami, jak i w czasie rozmów prowadzonych przez wychowawcę³.

Kolejnym etapem naszego działania było wdrożenie w życie wniosków wypracowanych w czasie warsztatowych spotkań rady pedagogicznej. Jednym z pierwszych przedsięwzięć stały się warsztaty prowadzone przez szkolnego psychologa poświęcone problemom komunikacji. Ich celem była przede wszystkim zmiana sposobu rozmawiania nauczyciela z rodzicem. Ustaliliśmy, że wszystkie rozmowy trzeba rozpocząć od prezentowania mocnych stron dziecka. Nauczyciel zatem musi się do takiej rozmowy skrupulatnie przygotować. Nie wystarczy kartka z ocenami i frekwencją, w to miejsce musi się pojawić „karta ucznia” – dokument, w którym znajdują się zapisy o wszystkich sukcesach, nawet tych najdrobniejszych. Nauczyciele szybko doszli do wniosku, że świetnie potrafią prezentować porażki dziecka, wskazywać jego błędy, niewłaściwe zachowanie i trudności w szkolnym funkcjonowaniu. Trudniej znaleźć i zaprezentować rodzicom we właściwy sposób pozytywne strony, tym bardziej że nie muszą to być spektakularne sukcesy ucznia. W wypadku każdego młodego człowieka można znaleźć pozytywne strony jego działalności, trzeba tylko zadać sobie trud ich poszukania. Indywidualna karta ucznia znalazła swoje miejsce w warsztacie pracy wychowawcy, ponieważ okazało się, że zapisane w niej informacje mogą być wykorzystywane w rozmaitych sytuacjach, na przykład w czasie wystawiania oceny ze sprawowania. Uczeń nie ma już wątpliwości, dlaczego nauczyciel w taki sposób go ocenił. W swoich teczkach wychowawcy zaczęli gromadzić wiele przydatnych materiałów. Obok scenariuszy lekcji wychowawczych zaczęły się pojawiać scenariusze

³ Zbiór wniosków pochodzi z protokołów rady pedagogicznej Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 6 w Rudzie Śląskiej z dnia 19.01.2012 roku.

zebrań z rodzicami, a odbywające się raz w miesiącu spotkania zespołów wychowawczych wypełniły się dyskusjami nad sposobem komunikacji z rodzicami prowadzonej w taki sposób, aby nawiązać lepszy kontakt.

Ważnym elementem pracy nauczycieli stały się również ustalenia wprowadzane przez wychowawcę na początku klasy pierwszej. Pierwsze zebranie rozpoczyna się spotkaniem w szkolnej świetlicy, w czasie którego dyrektor szkoły przedstawia wszystkich nauczycieli, mówi o przepływie informacji w szkole, ale także o odpowiedzialności rodzica za losy dziecka, konieczności współpracy i zasadach jej organizacji. Już w pierwszym roku funkcjonowania tego systemu zauważyliśmy zwiększającą się aktywność rodziców. Zdecydowanie spadł odsetek tych, którzy nie pojawiali się w szkole w ciągu całego roku szkolnego. Wyraźnie poprawiała się także jakość współpracy z rodzicami. Są oni zapraszani nie tylko na posiedzenia zespołów wychowawczych, organizowanych w wypadku uczniów z orzeczeniem lub opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale także na spotkania zespołów opiekujących się uczniem zdolnym. Rodzice uczestniczą w formułowaniu planu pracy zajęć dodatkowych, ich opinia wpływa nie tylko na metody prac, ale także na wybór treści. Tworzymy w ten sposób jednolity system oddziaływania na ucznia.

Każda szkoła ma swoje określone tradycje, znaki, obyczaje. W naszej wszystkie święta szkolne odbywały się dość stereotypowo. Nigdy, z wyjątkiem zakończenia roku szkolnego klas czwartych, nie zapraszaliśmy rodziców. W czasie rozmów na temat ich pełniejszej integracji ze szkołą pojawiła się propozycja, aby opiekun miał swój udział w każdym sukcesie ucznia. Najpierw chcieliśmy ograniczyć się tylko do zakończenia roku szkolnego, kiedy to wręczamy nagrody i świadectwa z wyróżnieniem. Potem jednak uznaliśmy, że różne imprezy szkolne staną się bardziej uroczyste, gdy młody człowiek będzie mógł się zaprezentować. Pierwszym takim eksperymentem było zaproszenie rodziców na wieczór poetycki, tradycyjnie organizowany w szkole w czasie trwania tygodnia kultury uczniowskiej. Nieśmiało pojawiła się grupa siedmiorga rodziców, których dzieci przygotowały do prezentacji fragmenty tekstów i piosenki. Spotkanie to odbywało się przy kawie i ciastkach, o co zadbała organizująca wieczór nauczycielka. Ku naszemu zdumieniu, na zakończenie imprezy rodzice zobowiązali się do przygotowania następnych spotkań i wywiązali się ze swego postanowienia. Organizowane teraz już cyklicznie spotkania poetyckie cieszą się z miesiąca na miesiąc coraz większą popularnością zarówno wśród uczniów, jak i rodziców. Ci ostatni dbają o to, aby na stołach znalazła się kawa i herbata, a na talerzykach kawałki domowego ciasta. Po dwóch latach rodzice są stałym uczestnikiem spotkań w czasie tygodnia kultury uczniowskiej, pojawiają się jako opiekunowie w czasie szkolnego rajdu profilaktycznego, na apelach i uroczystościach zamykających rok szkolny. Obserwujemy z zadowoleniem rodziców, dla których wystąpienie dziecka staje się powodem do prawdziwej dumy. W kolejnych rozmowach z wychowawcami opiekunowie podkreślają, że takie spotkania zacieśniają także ich związki z dziećmi, powodują, że w codziennym funkcjonowaniu rodziny jest mniej konfliktów, łatwiej osiągnąć porozumienie.

Ścisłsza współpraca z rodzicami pokazała nam także, jak ważnym problemem dla niektórych z nich było funkcjonowanie dziennika internetowego. Okazało się, że

po ogłoszeniu możliwości korzystania ze sprzętu w szkolnej bibliotece znaleźli się rodzice, którzy regularnie, raz w tygodniu, pojawiali się, by kontrolować postępy własnego dziecka. Ogromne znaczenie miała tutaj praca nauczycieli bibliotekarzy, którzy cierpliwie tłumaczyli zasady korzystania, a często wręcz pomagali sprawdzać konta uczniów. Było to znaczne obciążenie, ale postanowiliśmy co roku przez pierwsze dwa miesiące prowadzić taką akcję dla rodziców uczniów klas pierwszych. Tradycyjnie także obowiązują w szkole godziny, w których rodzic może skorzystać z komputera w bibliotece.

Chociaż na przestrzeni ostatnich dwóch lat wiele zmieniło się w szkole pod względem współpracy z rodzicami, to jednak nadal jest jeszcze sporo do zrobienia. Ciągłe mamy grupę rodziców, którzy nie uczestniczą w pracach szkoły, nie są również zainteresowani osiągnięciami własnych dzieci. Gdy sytuacja ucznia staje się trudna, wówczas wychowawca, w porozumieniu z pedagogiem lub psychologiem, udaje się na wizytę domową. Rodzice, co prawda, nie mają obowiązku wpuszczenia nauczycieli do domu, jednak w większości wypadków do rozmowy dochodzi, a na pytanie, dlaczego nie uczestniczą w działaniach szkoły, najczęściej pada odpowiedź typu: syn jest już dorosły, nie chce takiego nadzoru. Cierpliwe tłumaczenie czasem przynosi rezultat, jednak nie zawsze.

Współpraca z rodzicami jest w dzisiejszych warunkach tematem niezmiernie trudnym. Aby poprawić istniejący stan rzeczy, działania musi podjąć cała rada pedagogiczna. Muszą one daleko wykraczać poza utarte schematy. Szkoła powinna być atrakcyjna dla rodzica, zaspokajając także jego potrzeby emocjonalne. Wychowawca mający tylko uwagi, narzekający i krytykujący, na zebraniach często nie ma z kim rozmawiać. Pozytywne jest jednak to, że on sam zaczyna rozumieć, na czym polega jego błąd. Równocześnie bardzo ważne jest to, aby uniknąć nadopiekuńczości. Jest to problem szczególnie w szkole ponadgimnazjalnej, w której młody człowiek osiąga pełnoletniość. Wielu z uczniów jest bardzo czułych na tym tle. Jeżeli jednak widzą, że ze strony rodzica jest to rzetelne zainteresowanie ich sprawami, partnerstwo, a nie tylko kontrola, reagują na tę obecność w szkole bardzo pozytywnie. Z kolei nauczyciele, którzy wkraczają na tę ścieżkę, muszą być świadomi, jaki ogrom pracy ich czeka. W mojej szkole rada pedagogiczna podzieliła się na grupy, każda z nich określiła swego lidera, monitorującego całość prac. Podjęte działania w swej części były intuicyjne, jednak przeważająca ich ilość została podbudowana rzetelną lekturą. Niektóre pozycje udało się pozyskać do szkolnej biblioteki, w ten sposób stały się dostępne dla wszystkich nauczycieli, inne do obiegu szkolnego zostały wprowadzone w formie notatek przygotowanych najczęściej przez liderów grup. Wiedzę o stanie współpracy szkoły z rodzicami pozyskaliśmy kilka lat temu dzięki raportowi po ewaluacji zewnętrznej. W tej chwili nie możemy naszych działań zmierzyć za pomocą specjalistycznych narzędzi. Sami jednak widzimy, że frekwencja na zebraniach zdecydowanie się poprawiła, rodzice są w szkole obecni nie tylko w ustalone dni spotkań, a komunikaty, które publikujemy w dzienniku, są czytane.

W dyskusjach członków rady pedagogicznej często pojawia się stwierdzenie, że problem właściwej współpracy z rodzicami nie był kiedyś zauważany. Niską frekwencję

na zebraniach tłumaczyliśmy sobie na różne sposoby. Przeprowadzony w szkole proces ewaluacji zewnętrznej pozwolił zauważyć, że oczekiwania rodziców są zupełnie inne i to od nas zależy, w jakim stopniu je spełnimy. Refleksja ta nie byłaby możliwa, gdyby nie wnioski płynące z ankiet i wywiadów. Zmiana sposobu prowadzenia nadzoru pedagogicznego, wielość pozyskanych w czasie ewaluacji informacji, możliwość ich gromadzenia i przetwarzania to bezspornie najważniejsze korzyści płynące z tego procesu. Wcześniejsze kontrole skupiały się na sposobach działania szkoły, pracy dyrektora, realizowania przepisów prawnych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sprawowania nadzoru pedagogicznego nie tylko bardzo wyraźnie skonkretyzowało wymagania stawiane szkołom przez państwo, ale również podzieliło je na konkretne obszary. Nowelizacja rozporządzenia bezsprzecznie ułatwiła posługiwanie się raportami, ich większą czytelność. Z rozmów z nauczycielami i dyrektorami szkół, w których proces ewaluacji jeszcze nie przebiegł, wiem, że często się jej obawiają. Dzieje się tak pewnie dlatego, że raport obnaża całą prawdę o placówce. Warto jednak tutaj pamiętać, że zmieniać można coś jedynie wtedy, gdy uświadomimy sobie potrzebę tychże zmian. Nigdy wcześniej taka wiedza nie była tak dostępna radzie pedagogicznej i dyrektorowi placówki. Należy także pamiętać, że kryteria są takie same dla wszystkich, zatem wyniki mogą być porównywalne. A stąd już tylko krok do uświadomienia sobie własnych mocnych i słabych stron. Proces ewaluacji zewnętrznej nie jest oceną pracy szkoły, lecz pretekstem do dostarczenia materiału, dzięki któremu placówka może się zmieniać i rozwijać. Jako dyrektor uczestniczyłam w procesie przygotowania ewaluatorów. Poznałam narzędzia, sposoby gromadzenia informacji i ich analizy, zyskałam wiedzę na temat samego procesu, jego celu i rezultatów. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie udział w projekcie. Było to szczególnie cenne doświadczenie, które następnie przełożyło się na sposób prowadzenia nadzoru pedagogicznego w szkole. Bo przecież ciągła analiza własnych działań staje się podstawą refleksji, a ta ostatnia przyczynia się do poprawy pracy szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.
- Leathers D.G., *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- McEwan E.K., *Jak sobie radzić z rodzicami, którzy są źli, zmęczeni, bezradni, albo po prostu stuknięci*, Fraszka Edukacyjna, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.

Źródła elektroniczne

Raport po ewaluacji w Technikum nr 6 w Rudzie Śląskiej, 2011, <http://www.npseo.pl>
(data dostępu: 22.08.2015).

RODZICE NIEDOCENIANYMI PARTNERAMI SZKOŁY

Abstrakt:

W założeniach „Solidarności” jednym z fundamentów budowania demokratycznego państwa III Rzeczypospolitej miało być uspołecznienie polskiej szkoły poprzez zapewnienie jej szerokiej autonomii i wspierania samorządności z aktywnym udziałem rodziców. Zapisy prawne umożliwiły rodzicom aktywny udział w życiu szkoły, licznie powstawały rady rodziców i rady szkoły. Artykuł analizuje trudny proces budowania samorządności i relacji oraz przedstawia szereg trudności i barier, z jakimi spotykali się rodzice, podejmując próby konstruowania partnerstwa z nauczycielami. Na koniec zachęca do przełamywania tych barier i wspólnego budowania kapitału społecznego szkoły opartego na szacunku i zaufaniu oraz pokazuje korzyści wynikających z tego dla całej wspólnoty szkolnej.

Rodzice w szkole nie są u siebie, szkoła nawet w znikomej części nie należy do nich, choć pracują na jej rzecz, utrzymują ją i na co dzień przyczyniają się do jej dobra¹.

USPOŁECZNIE NIE POLSKICH SZKÓŁ JEDNYM Z WIODĄCYCH ZADAŃ SOLIDARNOŚCI

Uspołecznienie polskiej szkoły ma miejsce od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, a zostało zapoczątkowane w dokumentach Solidarności z 1981 roku. Już wówczas zaplanowano nadanie szkołom szeroko pojętej autonomii i poddanie ich kontroli społecznej.

Aby szkoła mogła rzeczywiście służyć dobru dziecka, musi być uwolniona od konieczności realizacji doraźnych dyrektyw władz oświatowych, dyrektyw stojących w sprzeczności z jej celem podstawowym. Będzie to możliwe jedynie wówczas, gdy szkoła stanie się placówką autonomiczną i niezależną od aktualnej polityki administracji oświatowej, gdy nauczyciele i wychowawcy nie będą oceniani według stopnia swojego konformizmu wobec administracji, lecz według rzeczywistego działania na rzecz fizycznego, umysłowego, emocjonalnego i moralnego

¹ M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007, s. 72.

rozwoju ich uczniów i wychowanków, i gdy ponosić będą pełną osobistą odpowiedzialność wobec uczniów i ich rodziców za jakość swojej pracy².

Szkoła, w zamyśle Solidarności, miała lepiej służyć uczniowi, kształtowaniu jego postaw i aktywności obywatelskiej w demokratycznym środowisku. Organy społeczne szkoły, dotychczas fasadowe, jak rada rodziców, samorząd uczniowski i rada pedagogiczna, miały być autonomicznymi organami nadającymi jej kształt i dbającymi o jej prawdziwe umocowanie w środowisku lokalnym.

Upośledzenie szkoły miało na celu zmianę modelu jej działania, upodmiotowienie wszystkich członków społeczności szkolnej, czyli nauczycieli, uczniów i rodziców, a także danie im możliwości wpływania na nią i brania współodpowiedzialności za jej kształt i rozwój. Szkoła miała stać się rodzajem wspólnoty, gdzie wszyscy uznają te same zasady postępowania i wspierają się w realizacji celów edukacyjnych oraz wychowawczych. Gwarantem tej nowej wizji szkoły miała być rada szkoły, która umożliwiała wspólne, nauczycieli, uczniów i rodziców, zarządzanie szkołą i kreowanie jej polityki edukacyjnej oraz budowanie wizerunku szkoły w środowisku lokalnym.

Już w 1991 roku zadbano o odpowiednie zapisy w ustawie o systemie oświaty wprowadzające możliwość zakładania rad rodziców i rad szkół w szkołach i placówkach. Dzięki tym zapisom rodzice otrzymali prawo uczestniczenia w życiu szkoły i wpływania na jej kształt, zaczęły powstawać rady rodziców i rady szkoły³.

Zapisy prawne dotyczące rodziców stworzyły warunki prawne sprzyjające partycypacji rodziców w szkole. Rady rodziców i rady szkoły otrzymały liczne kompetencje, które miały przyczynić się do upośledzenia szkoły i wzmocnienia udziału oraz wpływu rodziców na proces edukacji i wychowania ich dzieci, a także budowania współpracującej wspólnoty szkolnej⁴.

Lata dziewięćdziesiąte były czasem wielkiego entuzjazmu i optymizmu transformacji społecznej. Rodzice również wykazywali wielkie zaangażowanie w przemodelowanie placówek edukacyjnych w otwarte, przyjazne i nowoczesne szkoły odpowiadające na potrzeby społeczne.

Powstały wówczas liczne szkoły społeczne, które przetrwały do dzisiaj. Rodzice zakładali stowarzyszenia i stawali się organami prowadzącymi szkoły, wspólnie określając ich zasady działania. Uaktywniły się również szkoły publiczne, starając się wychodzić naprzeciw potrzebom społecznym w zakresie demokratyzacji szkół. Powstawały rady rodziców i rady szkoły dające możliwość obywatelom do oddolnego partycypowania we współrządzeniu, kontroli i stymulowaniu procesów rozwojowych w szkolnictwie.

Rady szkoły miały odegrać szczególną rolę w środowisku szkolnym, stanowiąc platformę współpracy i płaszczyznę porozumienia między: nauczycielami, uczniami i rodzicami, czyli środowiskami funkcjonującymi dotychczas w szkole w zupełnej izolacji i niejako istniejącymi same dla siebie.

² W. Mader, *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*, Polska Macierz Szkolna, Londyn 1988, s. 15.

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2007 r. nr 80, poz. 542 z późn. zm.).

⁴ Zob. <http://www.men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/rady-rodzicow> (data dostępu: 8.09.2015).

Rodzice dostali swoją historyczną szansę stania się liderami zmian i kreatorami nowej polityki edukacyjnej państwa. Było to zrozumiałe, gdyż to właśnie oni najlepiej znają swoje dzieci, ich potrzeby i deficyty, ale to nauczyciele jako profesjonalści mogą najlepiej pomóc im w edukacji młodego pokolenia. Dlatego nawiązanie współpracy na linii szkoła – dom, by wspólnie budować spójne działania edukacyjne i wychowawcze oparte na współodpowiedzialności, dobrej komunikacji i relacjach między nauczycielami a rodzicami, wydawało się oczywiste.

Próby budowania współpracy były trudne i mało efektywne, dochodziło do licznych sporów i konfliktów. Główną barierą okazał się fakt, że żadna ze stron nie była przygotowana do takiej współpracy i nie posiadała potrzebnych narzędzi ani kompetencji. Słuszne wydaje się stwierdzenie K. Kochan badającej środowiska szkolne na początku lat dziewięćdziesiątych:

Rodzice, którym nadano szereg praw, nie potrafili odnaleźć się w nowej dla nich sytuacji i są zagubieni oraz bierni, niejako niedojrzali do korzystania z przysługujących im praw udziału w edukacji swych dzieci, co przejawia się w ucieczce od tych praw, roszczeniach, bierności, a nie partnerstwie. Wtedy też, zamiast być inicjatorami lub choćby współtwórcami zmian w szkole, chętnie podporządkowywali się oni woli oraz autorytetowi nauczyciela, izolując się od problemów, które mogłyby ewentualnie przynieść ze sobą zaangażowanie w szkolne sprawy⁵.

DLACZEGO ZAANGAŻOWANIE RODZICÓW W SZKOLE JEST WAŻNE?

W Polsce ciągle jeszcze nie mamy badań dotyczących roli i wpływu rodziców na sukcesy edukacyjne dzieci. Z tego powodu powołujemy się na badania amerykańskie, gdyż to właśnie Amerykanie mają największe doświadczenia w angażowaniu rodziców w życie szkolnej społeczności.

Liczne badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych potwierdzają pozytywny wpływ zaangażowania rodziców na sukcesy edukacyjne i rozwój dzieci oraz na funkcjonowanie rodziny i szkoły. Dokumentują one, że nie tylko status społeczny i finansowy rodziny przyczynia się do sukcesów edukacyjnych dzieci, ale też takie elementy jak:

- atmosfera domowa zachęcająca do uczenia się,
- stawianie przez rodziców realnych celów i oczekiwań wobec dzieci,
- prawdziwe zaangażowanie rodziców w proces edukacji dzieci oraz aktywny udział w życiu szkoły i jej otoczenia społecznego.

Naukowcy amerykańscy przeanalizowali 85 badań dokumentujących wymierne korzyści udziału rodziców w edukacji dzieci. Te i inne badania pokazują, że jeśli to

⁵ K. Kochan, *Na drodze do porozumienia. Rola i znaczenie właściwej komunikacji* [w:] *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenie warsztatu*, red. I. Nowosad, H. Jerulank, cz. 2, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002, s. 37.

zaangażowanie jest planowane i skutecznie wdrażane w szkole i otaczającej ją społeczności, przynosi ogromne efekty dla dzieci, rodziców, nauczycieli i całej szkoły⁶.

Korzyści dla dzieci:

- z reguły mają większe osiągnięcia, i to niezależnie od pochodzenia etnicznego czy rasowego, statusu społeczno-ekonomicznego i poziomu wykształcenia rodziców;
- zazwyczaj osiągają lepsze stopnie, wyniki egzaminów i testów oraz wyższy poziom frekwencji na zajęciach;
- systematycznie odrabiają prace domowe;
- mają wyższy poziom poczucia własnej wartości, a także samodyscypliny i aspiracji, są bardziej zmotywowane do zajęć szkolnych;
- ich pozytywne nastawienie do szkoły często daje owoce w postaci lepszego zachowania, rzadziej trzeba stosować wobec nich środki dyscyplinarne;
- mniejsza liczba dzieci trafia do szkół specjalnych i klas poprawkowych;
- dzieci z rodzin zróżnicowanych kulturowo funkcjonują lepiej, gdy rodzice i edukatorzy wspólnie pracują nad zmniejszeniem przepaści między kulturą środowiska domowego a panującą w szkole;
- uczniowie gimnazjów i szkół średnich, których rodzice nadal angażują się w współpracę ze szkołą, lepiej adaptują się w nowych szkołach i rzadziej rezygnują z dalszej edukacji.

Korzyści dla rodziców:

- mają częstsze okazje do interakcji i rozmów z dziećmi, lepiej reagują i stają się bardziej wrażliwi wobec rozwojowych potrzeb społecznych, emocjonalnych i intelektualnych dziecka;
- są pewniejsi swoich rodzicielskich kompetencji i umiejętności podejmowania decyzji;
- zdobywają większą wiedzę dotyczącą rozwoju dziecka, częściej stosują wsparcie emocjonalne i pozytywne wzmocnienie, rzadziej kary;
- lepiej rozumieją pracę nauczyciela i wymagania zawarte w programie szkolnym;
- kiedy wiedzą, czego dziecko się uczy, jest bardziej prawdopodobne, że w reakcji na prośbę nauczyciela zaangażują się w jego naukę w domu;
- poprawia się ich nastawienie do szkoły, rodzą się silniejsze więzi ze szkołą i większy udział w jej życiu;

⁶ G. Olsen, M.L. Fuller, *The Benefits of Parent Involvement: What Research Has to Say*, tłum. własne, <http://www.education.com/reference/article/benefits-parent-involvement-research/> (data dostępu: 28.02.2015).

- są bardziej świadomi strategii edukacyjnych kształtujących system szkolny i stają się bardziej aktywni, gdy szkoła oczekuje od nich udziału w organach decyzyjnych w szkole.

Korzyści dla nauczycieli:

- nauczyciele i dyrektorzy, którzy w szkole i poza nią stykają się z dużą liczbą zaangażowanych rodziców, z reguły osiągają wyższe morale;
- konsekwentne zaangażowanie rodziców prowadzi do lepszej komunikacji i lepszych relacji między rodzicami, nauczycielami i pracownikami administracji szkolnej;
- nauczyciele i dyrektorzy zyskują większy wgląd w specyfikę środowiska kulturowego rodzin uczniów i w jego zróżnicowanie, łatwiej im przychodzi poszanowanie dla umiejętności rodziców i ich czasu;
- nauczyciele osiągają wyższą satysfakcję z wykonywania zawodu.

Korzyści dla całej szkoły:

- szkoły, które angażują społeczność rodziców w działania na rzecz środowiska szkolnego, zyskują lepszą opinię środowiska;
- doświadczają większego wsparcia ze strony wspólnoty szkolnej i społeczności z otoczenia szkoły;
- programy działań szkolnych, które zakładają udział rodziców, są przeważnie lepiej realizowane i charakteryzują się wyższą jakością niż programy pomijające ich udział.

RODZICE W SZKOLE 20 LAT PO TRANSFORMACJI USTROJOWEJ

Jak wygląda zaangażowanie polskich rodziców w szkole na tle amerykańskich badań? Czy możemy mówić o partnerstwie i współpracy rodziców z nauczycielami?

Ilustrują to jedyne polskie badania aktywności rodzicielskiej, które zostały zrealizowane w warszawskich szkołach w latach 2008/2009 w ramach programu operacyjnego: *Rodzice we wspólnocie szkolnej – Warszawskie Forum Rodziców i Rad Rodziców*. W ramach projektu, realizowanego przez m.st. Warszawa w partnerstwie ze Stowarzyszeniem Rodzice w Edukacji, w latach 2008–2012 odbyło się dziewięć edycji seminariów i ponad 45 zajęć warsztatowych, wzmacniających kompetencje rodziców w szkole⁷.

⁷ Zob. http://www.rodziceweduacji.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=190:samo-rzadzosc-rodzicielska&catid=41&Itemid=328 (data dostępu 8.09.2015).

Celem badania było zebranie opinii rodziców na temat samorządności rodzicielskiej w szkołach, do których uczęszczają ich dzieci, sprawczości działań rodziców oraz funkcjonowania rad rodziców. Zamierzano poznać rzeczywisty wpływ rodziców na życie szkoły. Badaniem objęto rodziców spoza rady oraz członków rad rodziców. Badane obszary to: świadomość praw rodziców i wpływ rodziców na życie szkoły, problemy dotyczące szkoły oraz sposoby ich rozwiązywania, formy działalności samorządu rodzicielskiego, w tym głównie rady rodziców.

Badania pokazały, że rodzice nieudzielający się społecznie oraz ci pracujący w radach rodziców w szkole zaskakująco mało wiedzieli o przysługującym im prawach. Tylko niektórzy wspominali o prawie do informacji o postępach dziecka w szkole oraz rozmowie z nauczycielem i trosce o bezpieczeństwo. O swoich prawach dowiadawali się poprzez zasłyszane opinie oraz „pocztę pantoflową”, która była podstawowym źródłem informacji dla rodziców. Badani uważali, że prawa rodziców w szkole są martwe, a korzystanie z nich może się odbić na dzieciach i być źle odebrane przez grono pedagogiczne. Skarżyli się, że mają jedynie wpływ na różne mniej istotne działania, takie jak wycieczki, imprezy szkolne i tym podobne, natomiast nie są dopuszczani do decyzji związanych z planem finansowym szkoły, dydaktyką czy metodami nauczania i oceniania, które są kluczowe dla ich dzieci. Rodzice deklarowali chęć wpływu na wszystkie decyzje związane z bezpieczeństwem, edukacją i wychowaniem dzieci oraz uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji finansowych w szkole.

Wnioski z badań pokazały, jak małą wiedzę mają rodzice o przysługujących im prawach w szkole. Nie znając żadnego „kodeksu” czy regulaminu z prawami i obowiązkami rodziców, opierali się na informacjach pochodzących od dyrektora szkoły, czerpali je z wiedzy potocznej i „poczty pantoflowej”. Warunki funkcjonowania rad rodziców w badanych szkołach nie sprzyjały rozwojowi samorządności rodziców, gdyż najczęściej zasady i obszary działania rady rodziców wyznaczał dyrektor szkoły (ok. 98%), który często sam ją zwoływał (36%), a posiedzenia odbywały się trzy-cztery razy w roku. Członkowie rad rodziców skarżyli się na brak wystarczających narzędzi do pracy, gdyż niewielu z nich miało własny pokój do spotkań (26%) w szkole, dostęp do Internetu i telefonu (43%). Dlatego najczęściej kontaktowano się, korzystając z prywatnych telefonów, komputerów, a często też spotykano się poza szkołą.

Większość badanych rodziców sygnalizowała ograniczony wpływ na decyzje zapadające w szkołach dzieci, wspominali też o niechęci do angażowania się w życie szkoły z powodu braku „sprawczości” ich działań i niechęci kadry pedagogicznej do współpracy z rodzicami.

W wyniku braku jasno określonych i powszechnie dostępnych zasad współpracy samorządność rodzicielska miała kruche podstawy, a rodzice odczuwali deficyt informacji dotyczący obszarów ich aktywności, co ograniczało ich działania. Taka sytuacja powodowała, że znaczenie rodziców i ich organów społecznych w szkole było znikome, a ich głos rzadko brano pod uwagę.

Omawiane badania na przykładzie placówek warszawskich pokazują, jak daleko w tyle została szkoła w ogólnym procesie demokratyzacji państwa. Brak woli, umiejętności i narzędzi współpracy spowodował, że rodzice coraz mniej chętnie angażo-

wali się w życie szkoły. Niskie poczucie sprawczości podejmowanych działań oraz często napotykanne bariery komunikacyjne nie motywowały ich do aktywności. Brak otwartości i zaproszenia do współpracy ze strony dyrektorów i nauczycieli skutecznie zniechęcał ich do partycypacji w życiu szkoły. Rezygnując z zaangażowania, niejako sami marginalizowali swoją rolę i wpływ na budowanie wspólnoty szkolnej, oddając decyzje nauczycielom i dyrektorom.

Dlatego po 20 latach transformacji ustrojowej okazało się, że szkoła została daleko w tyle za demokratycznymi zmianami w Polsce. Zamiast być miejscem kształcenia przyszłych aktywnych obywateli demokratycznego państwa, stała się miejscem rywalizacji i często autorytarnego zarządzania, gdzie społeczne organy szkoły – rady rodziców i samorządy uczniowskie – tylko pozornie uczestniczą w procesie podejmowania decyzji dotyczących wszystkich obszarów życia szkoły.

Rady szkoły natomiast, które w założeniach Solidarności miały służyć do stworzenia platformy porozumienia między tworzącymi szkolną społeczność nauczycielami, rodzicami i uczniami i którym stworzono zapisy prawne, okazały się trudne do zaakceptowania:

[...] dla nauczycieli konieczność wysłuchiwanie uwag rodziców wiązała się często z ogromnym stresem. Rodzice szybko nabierali poczucia, że uczestniczenie w tego rodzaju posiedzeniach bądź wywołuje konflikty, bądź staje się zwykłą stratą czasu, a często jest obciążone i jedną, i drugą wadą. Wszystkie trzy grupy szkolnej społeczności mówią odmiennym językiem, mają przeciwstawne interesy i nie posiadają umiejętności negocjowania⁸.

Badania prowadzone przez prof. B. Śliwerskiego mówią o liczbie około 500 placówek z działającymi radami szkół, co stanowi 1,9% wszystkich publicznych szkół w Polsce⁹.

Temat powoływania rad szkół wydaje się więc ciągle aktualny, ponieważ są one jedynym sposobem na demokratyzację szkół publicznych. Dlatego należy upowszechniać informacje o wartościach wynikających z tworzenia rad szkół (w tej lub zmienionej postaci), organów będących czynnikiem uspołeczniającym (demokratyzującym) szkoły. Natomiast nauczyciele i dyrektorzy powinni zmienić stosunek do problemu uspołecznienia szkoły. Należy udzielić im wsparcia oraz kształcić w tym duchu przyszłą kadrę pedagogiczną¹⁰.

Szkoły, pisze B. Śliwerski, jako „instytucje powszechnego kształcenia, które powinny być kołem napędowym przemian społeczno-ustrojowych i kulturowych, stają się inhibitorami zmian, czyli czynnikiem opóźniającym ich zaistnienie”¹¹.

⁸ M. Zahorska, *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 27.

⁹ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 190.

¹⁰ E. Gozdowska, D. Uryga, *Rada szkoły – między ideą a społeczną praktyką*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014, s. 79.

¹¹ B. Śliwerski, *Rada Szkoły. Rada Oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 7.

W licznych dyskusjach toczących się ostatnio w Polsce, dotyczących nowej roli szkoły, bardziej odpowiadającej na potrzeby społeczne oraz oczekiwania rynku pracy, często porusza się temat jej uspołecznienia, tworzenia środowiska dla współdziałania, współdecydowania i przestrzeni do współpracy całej wspólnoty szkolnej wraz z otoczeniem szkoły.

RODZICE SĄ PARTNERAMI SZKOŁY. PRÓBA BUDOWANIA PARTNERSTWA RODZICE – NAUCZYCIELE W RAMACH PROJEKTU: NADZÓR PEDAGOGICZNY. SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY¹²

Kolejną szansę zbudowania partnerstwa rodzice – nauczyciele przyniósł projekt: *Nadzór pedagogiczny. System ewaluacji oświaty*, realizowany w latach 2009–2015, w którym pojawiło się wymaganie *Rodzice są partnerami szkoły*. Po raz pierwszy od transformacji ustrojowej w wymaganiach nadzoru pedagogicznego wobec szkoły pojawiła się współpraca z rodzicami.

Analizując wybrane raporty szkół dostępne na stronie projektu¹³, a głównie wymaganie: *Rodzice są partnerami szkoły*, możemy sobie wyrobić zdanie, jak owo partnerstwo naprawdę wygląda w opisach ewaluatorów oceniających ten obszar pracy szkoły. Jako osoba pracująca przy konstruowaniu tego wymagania uważam, że jest ono bardzo potrzebne i niejako mobilizuje szkoły do budowania prawdziwego partnerstwa z rodzicami. Początkowo słabo rozumiane przez samych ewaluatorów oraz uczestniczących w badaniu dyrektorów, nauczycieli i rodziców, raczej sygnalizowało pojawienie się nowego obszaru pracy szkoły, który powinien być rozwijany i doskonalony. Wiele przykładów współpracy było bardzo ogólnikowych, niektóre szkoły za przykład współpracy podawały opiniowanie dokumentów szkolnych czy współorganizowanie festynów lub wycieczek. W miarę rozwoju projektu, licznych konferencji i szkoleń pozwalających lepiej zrozumieć pojęcie partnerstwa nauczyciele – rodzice szkoły zaczęły same rozwijać ten obszar współpracy i w ramach ewaluacji mogły wykazać się jego bardzo dobrymi efektami, a co najważniejsze zaczęły doceniać wartość takiej współpracy dla całej swojej społeczności.

Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji wielokrotnie odpowiadało na liczne pytania rodziców, których szkoła miała być objęta ewaluacją, o cel tej ewaluacji oraz rolę rodziców w tym procesie. Dyrektorzy bowiem wybierali czasem do rozmów z ewaluatorami rodziców niebędących reprezentacją ogółu rodziców szkoły i przygotowali ich do nieprawdziwego opisu partnerskiej współpracy w celu uzyskania jak najwyższej oceny pracy szkoły. Rodzice natomiast, nie rozumiejąc, na czym polega ewaluacja, starali się wystawiać jak najlepszą opinię o szkole swoich dzieci. Rosnąca

¹² Zob. <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 28.02.2015).

¹³ Zob. <http://www.npseo.pl/raporty/> (data dostępu: 28.02.2015).

świadomość i upowszechniana wiedza na temat ewaluacji pozwoliły wielu szkołom skoncentrować się na rzeczywistym budowaniu i doskonaleniu współpracy z rodzicami, a nie tylko zabiegać o osiągnięcie najwyższego poziomu wymagań.

Projekt: *Nadzór pedagogiczny. System ewaluacji oświaty* zmobilizował szkoły do rozwijania obszaru współpracy z rodzicami i w wielu przypadkach mądrze zbudowana współpraca stała się atutem szkoły, wzmacniając jej wizerunek w środowisku lokalnym i umożliwiając pozyskanie większej liczby uczniów, co ma duże znaczenie w przypadku małych szkół.

Proces demokratyzacji polskiej szkoły ciągle trwa, obecnie kontynuowany w projekcie *Szkoła Współpracy*¹⁴, w którym ponad 1200 szkół ze wszystkich województw pracowało w zespołach warsztatowych (nauczyciele, rodzice, uczniowie, dyrektorzy), ucząc się przełamywania dzielących ich barier, wspólnego języka komunikacji, współpracy i kolektywnego podejmowania decyzji we wspólnocie szkolnej. Wypracowane w projekcie narzędzia i modele współpracy są upowszechniane we wszystkich zainteresowanych szkołach w Polsce, a powstałe poradniki dla uczniów, rodziców i nauczycieli od września 2015 roku są dostępne na stronie projektu: <http://www.szkolawspolpracy.pl>¹⁵.

Jak zbudować prawdziwe partnerstwo rodzice – nauczyciele?

Przede wszystkim rzućmy okiem na potencjalne korzyści płynące ze stworzenia rzeczywistości, w której rodzice i personel szkolny (oraz przedstawiciele jednostek samorządowych odpowiedzialni za funkcjonowanie szkolnictwa na podległym im terenie) operują na płaszczyźnie partnerstwa. Przez dość łatwą analogię do diady małżeńskiej można powiedzieć, że dynamika takiego układu znajduje przełożenie na korzystne efekty zarówno behawioralne, jak i emocjonalne, gdy obie strony są w równowadze co do autorytetu i pozycji. Każdy uczestnik takiego układu doświadcza zadowolenia płynącego z doznania, że jest postrzegany, uznawany i szanowany za sam fakt swojego istnienia. W takich warunkach rodzi się poczucie sprawstwa.

Poczucie to jest jedną z naszych podstawowych potrzeb psychologicznych. Przekładając to enigmatycznie brzmiące określenie na język praktyki, można powiedzieć, że jednostka, która wierzy, że „coś może”, funkcjonuje lepiej w świecie i osiąga wyższy poziom dobrostanu. Poczucie sprawstwa nie jest li tylko jakąś kompetencją czy cechą, którą można mieć lub nie mieć bez większej szkody dla swojego jestestwa; nie można go porównywać na przykład do śmiałości (którą niektórzy się cechują, a inni nie, ale ani badania naukowe, ani tzw. mądrość potoczna nie wskazują, by ludzie nieśmiali jako grupa społeczna funkcjonowali gorzej od innych). Poczucie sprawstwa jest niezbywalną cegiełką w strukturze zdrowej osobowości; co oznacza, że człowiek go

¹⁴ Zob. <http://www.szkolawspolpracy.pl> (data dostępu: 20.06.2015).

¹⁵ *Ibidem*.

pozbawiony prowadzi życie w doświadczeniu deprywacji, a jego psychika jest tym bardziej schorzała, im dłużej ten stan rzeczy trwa.

Wejrzawszy w głąb tego przejawu, można powiedzieć, że poczucie sprawstwa to nie tylko wcześniej wspomniana świadomość, że „coś się może”, ale doświadczenie autorstwa własnych działań i myśli. S. Gallagher mówi, że przejawia się ono w fundamentalnej pewności, iż „to »ja« jestem tym, który zaczyna i kontroluje swoje własne działanie w otaczającym mnie środowisku”¹⁶.

Wysokiemu poczuciu sprawstwa przeważnie towarzyszy adekwatna samoocena i ugruntowane poczucie własnej wartości. Celowo nie używam określenia „wysoka samoocena” oraz „wysokie poczucie własnej wartości”, które nie zawsze znamionują dobrze funkcjonującą osobę (nie bez powodu określamy osobę przekonaną o swojej wielkiej wartości jako „megalomana”, czyli słowem o pejoratywnym wydźwięku). Nie wolno również mylić poczucia sprawstwa z postawą roszczeniową, która jest oparta właśnie na jego braku (osobista narracja opiera się na przekonaniu: „ja nic nie mogę, więc oczekuję wszystkiego od świata zewnętrznego”).

A więc w szkole, która oparła swoją filozofię istnienia na filarze partnerstwa rodziców i nauczycieli, możemy liczyć na to, że wśród nich znajdzie się sporo jednostek o wysokim poczuciu sprawstwa. Jacy to ludzie? Z jakimi cechami, dyspozycjami i postawami łączy się poczucie sprawstwa? Przede wszystkim z otwartością, gdyż ludzie o wysokim poczuciu sprawstwa czują się bezpieczni w swoim środowisku. Jest to logiczne – skoro wiedzą, że są w stanie do pewnego stopnia to środowisko kształtować. Z osobą otwartą łatwo się rozmawia, można przedstawiać jej rozmaite argumenty i mieć pewność, że przynajmniej ich wysłucha i rozważy w świetle swoich doświadczeń, przekonań i dążeń.

Innymi słowy, można liczyć na to, że w takiej szkole rodzice i nauczyciele będą się angażować w autentyczny dialog społeczny. Każda ze stron będzie w stanie zidentyfikować swoje oczekiwania i przekonania; każdy z uczestników dialogu będzie umiał o nich bez zniekształceń i manipulacji powiedzieć; a ponieważ wolno nam zakładać, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele mają wspólny cel, jakim jest dobre funkcjonowanie szkoły, należy oczekiwać, że dialog doprowadzi do rozwiązań, czy to w formie konsensusu, czy prawdziwego, a nie wymuszonego kompromisu.

Na poziomie interakcji jednostkowych rodzic będzie umiał zgłaszać swoje pretensje, a nauczyciel nie zareaguje automatycznym odruchem obronnym. Z drugiej strony nauczyciel nie zetknie się z postawą agresywną w reakcji na komunikat o naganym zachowaniu czy zbyt małym zaangażowaniu w naukę ucznia.

Na poziomie społecznym, na przykład dotyczącym życia klasy, wychowawca i rodzice nie będą marnować czasu wywiadówki na pełne fałszy i przemilczeń kontredanse wokół bolesnych tematów, bo ogół rodziców rzeczowo opíše szwankują-

¹⁶ S. Gallagher, *Phenomenology and Experimental Design*, „Journal of Consciousness Studies” 2003, 10 (9–10), s. 85–99, <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fZUpHPBftkYJ:m.friend-feed-media.com/aca64cae5b26b722f2bf427e9a24aef594bb639b+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl> (data dostępu: 28.02.2015).

ce strony organizacji życia w szkole, a wychowawca nie obrazi się, tylko zaangażuje w refleksję prowadzącą do propozycji zmian, które będzie mógł przedstawić na radzie pedagogicznej czy w rozmowie z dyrektorem (w zależności od rodzaju sprawy). Być może w takich okolicznościach znajdzie się na tym spotkaniu czas, by zaplanować jakieś miłe formy współżycia całego organizmu klasowego, które jeszcze bardziej zbliżą nauczycieli, rodziców i uczniów.

Na poziomie ogólnoszkolnym zarówno poszczególni rodzice, jak i ich organa przedstawicielskie odnajdą przyjemność w aktywnym uczestniczeniu w tworzeniu szkolnych programów dydaktycznych i wychowawczych, w podejmowaniu działań środowiskowych, w przemienianiu szkoły z instytucji wyłącznie oświatowej w centrum życia lokalnego. Przy czym nie jest konieczne, by wszyscy rodzice odnaleźli się nagle w roli społecznika; ale jeśli większość z nich dysponuje poczuciem sprawstwa, wspólnie tworzą pozytywnie dynamiczny układ społeczny o trajektorii spirali i dzięki zjawisku synergii oddziałują na inne zespoły, które jeszcze nie osiągnęły tego etapu spójności wewnętrznej.

Inną ważną cechą ludzi o wysokim poczuciu sprawstwa jest ufność. To zresztą, jak wiemy z sondaży socjologicznych, nie jest domeną Polaków. Według badań CBOS-u Polacy ufają głównie osobom z najbliższego kręgu. Z raportu wynika, że nieufność do innych przeważa nad zaufaniem – zachowanie ostrożności w relacjach międzyludzkich deklarowało 75% respondentów, natomiast tylko 22% charakteryzowało się ufnością w stosunku do innych¹⁷.

Nie trzeba chyba tłumaczyć, dlaczego osoba o wysokim poczuciu sprawstwa jest zdolna do postawy ufności w stopniu większym niż człowiek przekonany, że nic od niego nie zależy i nie jest autorem własnego życia. Natomiast dlaczego potrzeba nam w funkcjonowaniu społecznym ufności? Całkiem po prostu, jeśli byśmy nawet w procesie wyżej opisanego owocnego dialogu społecznego wypracowali uzgodnienia na bazie podzielanych czy mediowanych założeń, ale nie ufali „temu drugiemu”, to przy pierwszej przeszkodzie czy choćby podejrzeniu, że coś nie działa tak, jak ustaliliśmy, wycofujemy się na wcześniejsze pozycje izolacji i usztywniamy stanowisko; w rezultacie nie tylko rezygnujemy z realizacji danego celu czy działania, ale też przekreślamy możliwość ponownej mediacji w przyszłości.

Na szczęście ufność czy też zaufanie i otwartość idą w parze i niemalże gwarantują udany proces integracji szkoły w prawdziwą wspólnotę. Pozostaje tylko pytanie, jak stworzyć atmosferę stymulującą wzrost poczucia sprawstwa u rodziców? (Takie sformułowanie jest uproszczeniem, do którego zmuszają ramy krótkiego artykułu; w rzeczywistości nie należy przyjmować, że skoro nauczyciele w tzw. tradycyjnej relacji szkolnej mają więcej władzy, to posiadają wysokie poczucie sprawstwa; na razie jednak pozostajemy przy tym zredukowanym modelu).

Przy całym szacunku dla ciężkiej pracy pedagogów trzeba absolutnie jednoznacznie stwierdzić, że pierwszy krok w procesie należy właśnie do nich. Ponieważ wszel-

¹⁷ A. Matacz, *Zaufanie w relacjach międzyludzkich*, <http://educover.pl/czasopismo/zaufanie-relacjach-miedzyludzkich/2/> (data dostępu: 28.02.2015).

kie procesy, które działają w paradygmacie partnerskim, zakładają istnienie układu co najmniej dwustronnego, do ich uruchomienia potrzeba komunikacji. A to nauczyciel powinien być w ramach przygotowania do zawodu nauczony, jak wchodzić w znaczący i pozbawiony cech kontrydiktoryjności dialog z mamą czy tatą swojego ucznia. Ta umiejętność jest potrzebna nawet w tradycyjnym modelu szkoły, w którym rodzice są jedynie odbiorcami informacji o społecznym i szkolnym funkcjonowaniu swoich dzieci. Wiemy, że są nauczyciele, którzy umieją „rozmawiać z rodzicami”, którzy dochodzą do wspólnych ustaleń nawet w bardzo nieprzyjemnych sytuacjach, gdy łatwo byłoby o oskarżenia i samoobronę. Wiemy też, że bywają osoby nadmiernie wyczulone na wszelkie prawdziwe czy domniemane zakusy na „autorytet pedagogiczny”, z niefortunnymi skutkami w postaci wyolbrzymionych zatargów i krzywdy dziecka, które nieuchronnie cierpi w sytuacji konfliktu rodziców z nauczycielem (nawet jeśli nie dochodzi do „odgrywania się” na dziecku, sama świadomość napiętych stosunków między osobami, które w życiu dziecka pełnią rolę istot znaczących, może wpłynąć nie tylko na dobrostan psychiczny, sprawność poznawczą i równowagę emocjonalną, ale również na zdrowie fizyczne).

Dodatkowo, tworząc szkoły, które opierają się na modelu partnerstwa, personel pedagogiczny powinien zainicjować proces włączania rodziców w życie szkoły. Nie wystarczy powołać z nadania ustawy radę rodziców, trzeba zadbać, by stała się autentycznym forum dla aktywności – najpierw nielicznych, potem zapewne coraz liczniejszych ochotników do angażowania się w tworzenie rzeczywistości szkolnej. I ponownie jest to zadanie dla dyrektora oraz nauczycieli. Przynajmniej na początku trzeba nie tylko stwarzać możliwości, ale i zachęcać do ich wykorzystywania. (Jako nauczyciel opierający się na paradygmacie autonomii ucznia wiem, jak to wygląda w kontekście grupy uczniów: nie wystarczy zadeklarować, że mogą samodzielnie wybrać sobie tematy projektów; początkowo uczestniczę w procesie, wycofując się na pozycję doradcy, a potem już tylko partnera, w miarę jak rosną kompetencje autonomiczne uczniów).

Skoro zaś nie należy się spodziewać, że do zawodu nauczyciela będą przychodzić wyłącznie anioły obdarzone przez naturę wysoką kompetencją komunikacji i dużą empatią, trzeba zadbać, by w procesie kształcenia przyszłych, a doskonalenia obecnie pracujących kadr pedagogicznych więcej czasu poświęcić na profesjonalne ćwiczenia podstawowej umiejętności nawiązywania i utrzymywania sprawnie działających kanałów komunikacji z rodzicami oraz bardziej zaawansowanej umiejętności współdziałania i stymulowania współpracy z rodziną i społecznością lokalną.

Studia nauczycielskie powinny przede wszystkim przygotowywać ekspertów od kształtowania życia społecznego i tę zdolność uznać za fundament kwalifikacji zawodowych. Przy czym seminaria i warsztaty powinni prowadzić praktycy, którzy na co dzień zajmują się na przykład pożyteczną działalnością w przychodniach pedagogicznych organizujących „kursy dla rodziców”. Wstyd powiedzieć, ale przydałyby się nierzadko „kursy dla nauczycieli”!

Należałoby też stworzyć autentyczny system monitorowania tego aspektu pracy nauczyciela oraz całego zespołu pedagogicznego szkoły – nie po to, by wytykać błędy

i niedociągnięcia, ale by wspierać w dążeniu do stworzenia pozytywnych relacji z rodzicami i modelu szkoły, w którym będą oni partnerami również w sensie samodzielnego inicjowania działań i struktur. To samo, może nawet w większym stopniu, dotyczy dyrekcji szkół. Nie może być dyrektorem osoba, która nie potrafi stworzyć przyjaznego środowiska radzie rodziców, która nie uznaje jej autorytetu i prawa do decydowania o tym, jak i przez kogo (a nawet czego) będą uczone ich dzieci.

W teorii nadzoru pedagogicznego badanie tego obszaru ewaluacji szkoły powinno przynosić właśnie takie skutki. W praktyce jest często albo pomijane, albo lekceważone, albo kwitowane ogólnikowymi frazesami. Być może należałoby stworzyć bardzo precyzyjne kryteria badania tego obszaru funkcjonowania szkoły, a w monitorowaniu opierać się na obserwacji, a nie ankietach, które mogą być wykorzystane do kreowania papierowej rzeczywistości. Jak się wydaje, dotychczasowe doświadczenia ewaluacji tego obszaru wskazują na konieczność przemyślenia przez doświadczonych ewaluatorów tego zagadnienia.

Być może właśnie od poważnego potraktowania tej kwestii zależy dobry początek procesu, który pomoże stworzyć szkołę przyjazną dzieciom, rodzicom... a wówczas również nauczycielom.

BIBLIOGRAFIA

- Gallagher S., *Phenomenology and Experimental Design*, „Journal of Consciousness Studies” 2003, 10 (9–10), s. 85–99, <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fZUpHPBftkYJ:m.friendfeed-media.com/aca64cae2b26b722f2bf427e9a24aef594bb639b+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=p> (data dostępu: 28.02.2015).
- Gozdowska E., Uryga D., *Rada szkoły – między ideą a społeczną praktyką*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
- Kochan K., *Na drodze do porozumienia. Rola i znaczenia właściwej komunikacji [w:] Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenie warsztatu*, red. I. Nowosad, H. Jerulank. cz. 2, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002.
- Mader W., *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*, Polska Macierz Szkolna, Londyn 1988.
- Matacz A., *Zaufanie w relacjach międzyludzkich*, <http://educover.pl/czasopismo/zauwanie-relacjach-miedzyludzkich/2/> (data dostępu: 28.02.2015).
- Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
- Olsen G., Fuller M.L., *The Benefits of Parent Involvement: What Research Has to Say?*, <http://www.education.com/reference/article/benefits-parent-involvement-research/> (data dostępu: 28.02.2015).
- Śliwowski B., *Diagnoza uspołeczniania publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Śliwerski B., *Rada Szkoły. Rada Oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów, nauczycieli i rodziców*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2007 r. nr 80, poz. 542 z późn. zm.).

[http://www.men.gov.pl/ksztalcenie i wychowanie/rady rodziców/](http://www.men.gov.pl/ksztalcenie_i_wychowanie/rady_rodzicow/) (data dostępu: 20.06.2015).

Nadzór pedagogiczny, System ewaluacji oświaty, <http://www.npseo.pl/raporty/> (data dostępu: 28.02.2015).

Stowarzyszenie Rodzice w Edukacji, http://www.rodziceweducacji.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=190:samorzadnosc-rodzicielska&catid=41&Itemid=328 (data dostępu 8.09.2015).

Szkoła współpracy, <http://www.szkolawspolpracy.pl> (data dostępu: 8.09.2015).

Zahorska M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.

RODZICE SĄ PARTNERAMI NASZEJ SZKOŁY

Abstrakt:

Celem artykułu jest przedstawienie przykładów działań podejmowanych przez naszą szkołę w zakresie wymagania: „Rodzice są partnerami szkoły”. Inspiracje dla nich powstały między innymi w wyniku wielokrotnego udziału w konferencjach międzynarodowych organizowanych przez Uniwersytet Jagielloński, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Erę Ewaluacji w ramach realizacji projektu *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły*. W artykule opis dobrych praktyk – między innymi inicjatywa ze strony rodziców, jaką była organizacja imprezy pod hasłem: *Parada rowerowa 5x2.eu, czyli Piątka na dwóch kółkach świętuje 10 lat członkostwa Polski w UE*. Uczniowie, rodzice, nauczyciele, przedstawiciele instytucji unijnych i władz miasta oraz wszyscy chętni wzięli udział w paradzie rowerowej. Była ona wielkim finałem szkolnych obchodów dziesiątej rocznicy przystąpienia Polski do Unii Europejskiej, które rozpoczęły się w maju konkursem plastycznym i quizem wiedzy o Wspólnocie. Ogromne zainteresowanie paradą rowerową jest dowodem na to, że wspólne działania odnoszą pozytywne skutki i jednocześnie integrują.

Szkoła Podstawowa nr 5 im. Józefa Wybickiego w Mińsku Mazowieckim zawsze cieszyła się bardzo dobrą opinią w środowisku lokalnym oraz przyciągała rodziców i uczniów miłą atmosferą, wysokimi osiągnięciami uczniów w nauce, sporcie, a także szeroką ofertą zajęć pozalekcyjnych. Rodzice i absolwenci często się tutaj spotykali, a niektórzy z nich wrócili jako nauczyciele czy pracownicy administracji lub obsługi. Klimat zaufania i współpracy zawsze był wizytówką tej placówki. Rodzina i szkoła to najważniejsze miejsca, które mają ogromny wpływ na sukcesy szkolne uczniów. Poziom spełnienia wymagania: „Rodzice są partnerami szkoły” będzie zawsze bardzo wysoki, jeśli zostaną nawiązane partnerskie relacje pomiędzy dyrekcją, nauczycielami i rodzicami. Należy również wskazać na wyzwania stojące przed szkołą. Przede wszystkim jest ona odpowiedzialna za budowanie relacji z rodzicami. Nie powinniśmy skupiać się na tym, jakie postawy przyjmują rodzice wobec szkoły, ale na własnych działaniach. Trzeba znać oczekiwania rodziców wobec szkoły. Model współpracy musi być wypracowany wspólnie przez dyrekcję, nauczycieli i rodziców. Jeśli szkoła bardzo chętnie współpracuje z rodzicami na rzecz uczniów, to wówczas i rodzice będą współpracować na rzecz rozwoju swoich dzieci.

W Szkole Podstawowej nr 5 udało się osiągnąć taki poziom współpracy między rodzicami a nauczycielami, który służy całej społeczności, ale przede wszystkim jej uczniom, ze względu na okazywane przez wszystkich zrozumienie i szacunek. Ponadto mamy jasno określoną strategię współpracy, bliższe i dalsze kierunki działania, a także wspólnie z organem prowadzącym szkołę jesteśmy mocno zaangażowani w ich wykonanie.

Najważniejsze, podstawowe zadanie, jakie spoczywa na szkole w tej kwestii, to zawsze służyć radą, pomocą i w razie potrzeby wspierać nie tylko ucznia, ale i rodzica. Istotna jest również odpowiednia komunikacja. Na początku spotkania z rodzicami staramy się wyrazić swoje podziękowanie i docenić fakt, że rodzic znalazł czas na rozmowę. Następnie definiujemy problem, sprawę, o której chcemy porozmawiać. Prosimy rodzica o jego opinię na dany temat: co wie w tej sprawie? Dopiero po wysłuchaniu go przedstawiamy swój sposób postrzegania sytuacji, własną opinię i emocjonalny stosunek do rozważanej kwestii. Po wzajemnym wysłuchaniu wspólnie próbujemy znaleźć rozwiązanie, na przykład zaplanować działania własne lub edukacyjne. Na koniec rozmowy wyrażamy podziękowanie, doceniamy zaangażowanie się rodzica w sprawę jego dziecka. Ważne jest, aby szkoła zawsze przeznaczyła odpowiednią ilość czasu na kontakty z rodzicami. Rodzice, którzy najintensywniej włączają się w pracę na rzecz klasy i szkoły, są wyróżniani, otrzymując od dyrektora pisemne podziękowania na koniec roku szkolnego.

Po wprowadzeniu takiego modelu rodzice będą się angażować w pracę na rzecz szkoły z poczuciem, że ich opinie brane są pod uwagę przy planowaniu działań szkoły. Nie będą tylko pomysłodawcami, ale wezmą czynny udział w realizacji zadań. Chętnie wyrażą stanowiska na temat spraw szkoły, która wykorzysta je w pracy na rzecz dzieci. Wiele inicjatyw podejmowanych przez rodziców znalazło poparcie szkoły i pomysły te zostały wprowadzone w życie, na przykład organizacja wycieczek szkolnych, imprez klasowych i szkolnych, zakup wyposażenia szkoły.

DZIAŁANIA REALIZOWANE WSPÓLNIE PRZEZ SZKOŁĘ I RODZICÓW SKUPIAJĄCE SIĘ NA WYMAGANIU: „SZKOŁA LUB PLACÓWKA POZYSKUJE I WYKORZYSTUJE OPINIE RODZICÓW NA TEMAT SVOJEJ PRACY”

Opinie rodziców dla naszego personelu na temat organizacji pracy są bardzo ważne. Rodzice są też włączani w podejmowanie decyzji dotyczących istotnych spraw szkoły, które mają dążyć do poprawy jakości jej pracy. Tworzone są możliwości do dzielenia się przez nich spostrzeżeniami na temat funkcjonowania placówki – podczas zebrań klasowych i z Radą Rodziców, poza wyznaczonymi godzinami spotkań z rodzicami, w czasie indywidualnych rozmów w ramach wyznaczonych godzin spotkań, w trakcie uroczystości i imprez szkolnych/klasowych, podczas indywidualnych roz-

mów przeprowadzanych drogą telefoniczną lub e-mailową, poprzez dziennik elektroniczny oraz w anonimowych ankietach. Istotne jest, aby w różny sposób przekazywać informacje o terminach zebrań z rodzicami, datach indywidualnych spotkań dyrekcji z rodzicami oraz nauczycieli z rodzicami, dniach otwartych. My podajemy taką informację na tablicach informacyjnych w szkole, w dzienniku elektronicznym, w dzienniczku ucznia, na stronie WWW.

Wykorzystując opinie rodziców, wprowadziliśmy wiele zmian. Została wybudowana szatnia dla uczniów, kompleks boisk sportowych, nowy plac zabaw, wykonaliśmy wiele prac remontowych. W trosce o rozwój dzieci staramy się dostosować ofertę zajęć pozalekcyjnych, organizować więcej wycieczek tematycznych. Pod wpływem cyklicznych spotkań z Radą Rodziców utworzyliśmy salę zajęć specjalistycznych, dzięki której nauczyciele zyskali ważne narzędzie wspierające realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz pozwalające zintensyfikować efektywność pomocy psychologiczno-pedagogicznej, szczególnie niezbędnej dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Inne działania szkoły, na które wpływ miały opinie rodziców, to na przykład wydłużenie czasu pracy świetlicy, cykliczna organizacja festynu rodzinnego, przygotowanie balu dla dzieci, organizacja imprez klasowych i szkolnych. Wspólnie omawiamy i realizujemy działania wynikające z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktycznego. Rodzice biorą udział w pracach nad systemem oceniania, w spotkaniach z partnerami szkoły (np. z pracownikami poradni pedagogiczno-psychologicznej, policją). Mają też swój udział w ewaluacji wewnętrznej.

Rodzice w zdecydowanej większości wiedzą, w jaki sposób mogą się zaangażować w pracę szkoły. Mają poczucie, że ich ocena jest brana pod uwagę przy planowaniu działań placówki.

W ramach współpracy na tym etapie staramy się zapewnić SYSTEMOWOŚĆ rozwiązań, zbierać i uwzględniać opinie rodziców w procesie podejmowania decyzji.

„W SZKOLE LUB PLACÓWCE WSPÓŁPRACUJE SIĘ Z RODZICAMI NA RZECZ ROZWOJU ICH DZIECI”

Rodzice i nauczyciele podejmują współpracę adekwatną do potrzeb uczniów. Nauczyciele na bieżąco informują rodziców o sukcesach i trudnościach ich dzieci, wskazują możliwości ich rozwoju, a także zawsze służą radą, pomocą i wsparciem, kiedy dziecko tego potrzebuje. Rodzice wspomagają szkołę w sferze organizacyjnej, pomagając przy uroczystościach szkolnych, wyjazdach, wycieczkach, a także przy współorganizacji zielonych szkół, pomocy charytatywnej. Angażują się w pracę świetlicy szkolnej. Uczniowie lubią spędzać tam czas z uwagi na różnorodność zajęć. Świetlica w naszej szkole to miejsce nie tylko oczekiwania na rodzica, ale przede wszystkim dobrej zabawy i pomocy uczniom. Udzielamy pomocy pedagogicznej rodzicom, którzy zgłaszają kłopoty wychowawcze z własnymi dziećmi.

Rodzice mają możliwość konsultacji i rozmowy z nauczycielami o możliwościach lub potrzebach ich dziecka, ale mogą również uzyskać pomoc u pedagoga i psychologa, logopedy i reedukatorów. Prowadzimy warsztaty psychologiczne, doskonalące umiejętności wychowawcze oraz doradztwo w ramach indywidualnych lub grupowych spotkań z nauczycielem (wychowawcą). Rodzice wspólnie z nauczycielami podejmują indywidualne ustalenia dotyczące swoich dzieci, wspierające ich rozwój. Warto również wspomnieć o współpracy merytorycznej, dzieleniu się przez rodziców swoją wiedzą, umiejętnościami. Wszelkie podejmowane we współpracy z nimi działania wpływają na rozwój dzieci, przyczyniają się do integracji społeczności szkolnej, kształtują pożądane postawy.

W tym obszarze współpraca szkoły z rodzicami polega na PRZYDATNOŚCI w podejmowaniu działań odpowiadających na potrzeby rozwojowe uczniów.

„Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach”.

Szkoła stwarza możliwości współdecydowania rodziców w wielu sprawach i uczestnictwa w podejmowanych działaniach. Mają oni wpływ na różne kwestie dotyczące życia szkoły i są na bieżąco informowani przez Radę Rodziców o decyzjach podejmowanych z ich udziałem. W szkole reprezentuje ich Rada Rodziców. Jest ona wybierana raz do roku, przez trójki klasowe, na pierwszym zebraniu ogólnym. Jej działania konstruktywnie wspierają pracę nauczycieli i pomagają w realizacji statutowych zadań szkoły. Nad całością czuwa zarząd Rady z przewodniczącym na czele. Szkoła z inicjatywy rodziców organizuje dni otwarte, podczas których mogą oni uczestniczyć w zajęciach.

Rodzice są nie tylko pomysłodawcami wielu działań szkoły, ale również biorą czynny udział w ich realizacji. Przykładem tego jest fakt, iż społeczność „Piątki” cieszyła się z udostępnienia trybun sportowych, które zostały zamontowane na otwartym dwa lata temu kompleksie sportowym Orlik. Było to pierwsze przedsięwzięcie w naszym mieście zrealizowane przez Radę Rodziców z inicjatywy lokalnej, sfinansowane przez organ prowadzący szkołę.

Kolejne działanie realizowane wspólnie z rodzicami to udział w projekcie *Szkoła Współpracy pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły*. Jest on nowatorskim przedsięwzięciem, którego jednym z najważniejszych celów jest wprowadzenie w 1034 podmiotach – szkołach i przedszkolach w całej Polsce – nowoczesnego modelu współpracy pomiędzy uczniami, rodzicami i nauczycielami w zakresie organizacji życia szkoły. Rozpoczął się w marcu 2013 i trwał do końca lutego 2015 roku. Projekt współfinansowany jest ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty.

Inne ważne przedsięwzięcie, zrealizowane dzięki ogromnemu zaangażowaniu nauczycieli, uczniów i rodziców, to udział naszych chłopców w turnieju Z Podwórka na Stadion o Puchar Tymbarku. W tym roku w ramach XIV edycji reprezentacja powiatu mińskiego – Szkoła Podstawowa nr 5 – zajęła w finale wojewódzkim I miejsce i w dalszym etapie reprezentowała województwo mazowieckie w turnieju krajowym.

Warto podkreślić, że łącznie o prymat w województwie i awans do Wielkiego Finału walczyło aż 75 drużyn. Najbardziej uzdolnione piłkarsko dzieci w kraju, wśród których znaleźli się nasi uczniowie, otrzymały szansę na zaprezentowanie i sprawdzenie swoich umiejętności na najwyższym poziomie, tj. podczas zawodów ogólnopolskich, które odbyły się na Stadionie Narodowym w Warszawie. Dzięki zwycięstwu naszych uczniów mieszkańcy Mińska Mazowieckiego i społeczność naszej szkoły mogli uczestniczyć na żywo w finale. Organizatorzy zapewнили dowolną ilość biletów na Stadion Narodowy.

Uwzględniamy również PARTYCYPACJĘ rodziców w procesach decyzyjnych i realizowanych działaniach. Poza istotną rolę partycypacji przedstawicielskiej, która jest umocowana prawem, równie ważny jest model współpracy regulowany przyjętą przez szkołę koncepcją współpracy z rodzicami.

„Rodzice wychodzą z inicjatywami na rzecz rozwoju uczniów i szkoły”.

Rodzice podjęli wiele działań dostosowujących pracę placówki do potrzeb ich dzieci. Biorą udział w promocji szkoły w środowisku lokalnym poprzez opiekę nad stroną internetową i kontem na Facebooku.

Jedną z bardzo udanych inicjatyw ze strony rodziców była organizacja imprezy pod hasłem: *Parada rowerowa 5x2.eu, czyli Piątka na dwóch kółkach świętuje 10 lat członkostwa Polski w UE*. Hasło to przewodziło niecodziennemu wydarzeniu, które miało miejsce 7 czerwca 2014 roku. Tego dnia uczniowie Szkoły Podstawowej nr 5, rodzice, nauczyciele, przedstawiciele instytucji unijnych i władz miasta oraz wszyscy chętni wzięli udział w paradzie rowerowej. Była ona wielkim finałem szkolnych obchodów dziesiątej rocznicy przystąpienia Polski do Unii Europejskiej, które rozpoczęły się w maju konkursem plastycznym i quizem wiedzy o Wspólnocie. Ogromnym wyróżnieniem dla całej szkolnej społeczności jest to, że patronat nad imprezą objęło Przedstawicielstwo Komisji Europejskiej w Polsce, Mazowiecki Kurator Oświaty oraz Burmistrz Miasta Mińsk Mazowiecki. Ogromne zainteresowanie paradą rowerową jest dowodem na to, że wspólne działania odnoszą skutki, a jednocześnie integrują. Uczniowie, rodzice i nauczyciele świetnie się bawili na kolejnym pikniku rodzinnym odbywającym się przy szkole po paradzie. Organizatorzy zapewnili mnóstwo atrakcji: rozgrywki sportowe, konkurs karaoke, kiermasz. Można było przyjrzeć się z bliska pracy garncarza albo pojeździć na kucyku. Dość dużym zainteresowaniem cieszył się grill i kawiarenka.

Rodzice są włączani nie tylko w organizację przedsięwzięć, warto również podać przykład dobrej współpracy w zakresie poprawy bazy lokalowej, współdecydowania o wystroju klas, pomocy przy remontach i wyposażeniu szkoły, udziału w zagospodarowaniu terenu wokół szkoły. To oni z własnej inicjatywy pokryli w większości koszty związane z zakupem komputerów do Mobilnej Pracowni Komputerowej dla uczniów klas I–II, sprzętu RTV, tablic interaktywnych i mebli szkolnych. Dzięki ich ogromnemu zaangażowaniu przy nowym kompleksie boisk sportowych Orlik zamontowano trybuny sportowe, a także próg zwalniający ruch samochodowy na ulicy, przy której położona jest szkoła. Udzielali się również w trakcie remontu szkoły, sami pracowali fizycznie przy różnych pracach remontowych. Efektem takiego zaangażo-

wania rodziców jest to, że dzieci z większym szacunkiem podchodzą do elementów wyposażenia szkoły.

Inną inicjatywą są Mikołajki w Szkole. Najlepszy upominek to dar płynący prosto z serca. Ważne jest, aby prezent – niespodzianka był miłym zaskoczeniem. Takie ciepłe powitanie przez Mikołajów czeka na naszych uczniów podczas imprezy mikołajkowej rokrocznie organizowanej przez Radę Rodziców.

W tym kryterium jesteśmy SKUTECZNI w działaniach podejmowanych przez szkołę w celu zachęcania rodziców do zgłaszania inicjatyw.

„SZKOŁA LUB PLACÓWKA REALIZUJE INICJATYWY RODZICÓW”

Na prośbę rodziców powstały zajęcia dodatkowe i pozalekcyjne. Prywatnej szkole językowej udostępniono sale do nauki języka angielskiego. Ulepszono komunikację między członkami społeczności szkolnej, tak by rodzice mieli bieżące informacje o swoich dzieciach. Nauczyciele omawiają i uzgadniają z rodzicami formy i metody pracy, a także modyfikują je w miarę potrzeb. Każdego dnia wychowawca, po zebraniu danych od nauczyciela uczącego w danym dniu, przekazuje rodzicom w dzienniku elektronicznym informacje dotyczące na przykład pracy domowej, co okazuje się bardzo potrzebne i efektywne. Przykładem realizacji inicjatywy rodziców jest organizowanie od kilku lat przez szkołę festynu rodzinnego. Impreza ta zawsze odbywa się w czerwcu, w dzień wolny od pracy (w sobotę). Wszyscy razem bierzemy aktywny udział w konkursach i zawodach sportowych. W czasie tego typu imprezy poznajemy się nawzajem z innej, mniej oficjalnej strony, co przełamuje bariery w naszych kontaktach. Rodzice są bardziej otwarci i ufni w stosunku do nauczycieli, a nauczyciele widzą, że mogą liczyć na pomoc ze strony rodziców. Wspólna praca i zabawa uświadamia nam, jak ważnym elementem w procesie nauczania i wychowania jest pójście w tym samym kierunku i osiągnięcie tych samych celów razem. Chodzi tu o UŻYTECZNOŚĆ realizowanych inicjatyw. Warto podkreślić, że nasze przedsięwzięcia są wspólnie uzgadniane, a w przypadku różnicy stanowisk – ustalane na zasadzie kompromisu. Szkoła Podstawowa nr 5 im. Józefa Wybickiego w Mińsku Mazowieckim, którą mam zaszczyt i przyjemność kierować już ósmy rok, postrzegana jest jako szkoła efektywna. Wspólnie z personelem placówki tworzymy **partnerstwo z rodzicami**, aby przede wszystkim wspierać proces uczenia się naszych uczniów. Zharmonizowanie oddziaływań wychowawczych rodziców i nauczycieli stworzyło uczniom jeszcze bardziej spójną i bezpieczną przestrzeń do rozwoju i edukacji. Świadczą o tym bardzo dobre wyniki egzaminów szóstoklasistów. Są one jednymi z najlepszych w mieście, wyższymi od średnich not w powiecie, gminie, województwie i kraju. Warto podkreślić, że uzyskany w 2014 roku wynik szóstoklasistów, mieszczący się w staninie dziewiątym, czyli poziom najwyższy w dziewięciostopniowej skali, osiągnęło zaledwie 3,7% placówek w kraju. Odnotowujemy również duże

osiągnięcia uczniów w konkursach. O sukcesach dydaktycznych szkoły świadczy fakt, że w ciągu ostatnich lat kilkusobowa grupa uczniów znalazła się w elitarnym gronie laureatów i finalistów kuratorskich wojewódzkich konkursów przedmiotowych z języka polskiego, matematyki oraz informatyki. Podopieczni zdobywają najwyższe laury w różnych konkursach i zawodach sportowych na szczeblu ogólnopolskim, wojewódzkim, rejonowym i powiatowym. Uczniów wyróżniających się pozytywną postawą promujemy na wywiadówkach (listy gratulacyjne dla rodziców), w mediach lokalnych, na stronach WWW. Szkoła zaczęła stwarzać przyjazne warunki dla budowania dobrych relacji z rodzicami, zachęcać do współpracy i tworzyć przestrzeń społeczną dla rodziców w szkole. Wzrasta frekwencja na spotkaniach klasowych, uroczystościach szkolnych. Rodzice aktywniej biorą udział w ich przygotowywaniu. Coraz częściej biorą współodpowiedzialność za pewne działania, odciążając oraz wspierając pracę nauczycieli. Wzrosło zaufanie do nauczycieli i otwartość na współpracę. Rodzice są dla uczniów, nauczycieli i dyrektora bezcennym łącznikiem w stałym podnoszeniu jakości pracy naszej placówki. Model współpracy z rodzicami oparty jest na rzeczywistych potrzebach i oczekiwaniach rodziców. Dziś mówią o niej z dumą: „nasza szkoła”.

BIBLIOGRAFIA

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. poz. 560).

LEOKADIA URBANIAK

INHIBITORY I INKUBATORY WE WSPÓŁPRACY WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY Z RODZICAMI

Abstrakt:

Jakość życia szkolnego jest uwarunkowana efektywną współpracą nauczycieli z rodzicami. Prowadzenie systematycznego dialogu przyczynia się do budowania wzajemnego zrozumienia oraz konstruktywnej wymiany opinii. Rodzice, nauczyciele i uczniowie, współpracując ze sobą, rozmawiając, rozwijają swoje kompetencje społeczne, co w przyszłości przekłada się na przygotowanie młodych ludzi do pełnienia odpowiedzialnych ról życiowych. Możliwości poznania zasad takiej współpracy pojawiły się podczas realizacji projektu *Szkoła Współpracy*. Ma on włączyć wszystkich zainteresowanych: nauczycieli, uczniów, rodziców; ma być podejmowany systematycznie, odznaczać się wielotematycznością, opierać się na jasnych zasadach, a przede wszystkim prowadzić do rozwinięcia współpracy z podmiotami zewnętrznymi, szczególnie lokalnymi.

DOKUMENTY MIĘDZYNARODOWE I LOKALNE REGULUJĄCE KWESTIĘ UDZIAŁU RODZICÓW W WYCHOWANIU DZIECI

Aby edukacja mogła odgrywać centralną rolę w dynamice społecznej, należy dążyć do włączenia do systemu edukacyjnego tych wszystkich, którzy powinni się tam znaleźć. Uczestnictwo rodziców w życiu szkoły staje się niezbędnym elementem zaistnienia wzajemnej współpracy. Okazuje się koniecznością oczywistą, niepodważalną i ściśle korelującą z osiągnięciami uczniów. Przeglądając odpowiednie dokumenty regulujące tę kwestię, można zapoznać się z informacją, z jakich praw, obowiązków, form wsparcia mogą skorzystać rodzice podczas wdrażania współpracy.

Europejska karta praw i obowiązków rodziców to świetnie znany rodzicom w demokratycznych krajach, trochę mniej w Polsce, dokument propagowany przez rodziców stowarzyszonych w europejskich organizacjach rodzicielskich określających się mianem „głosu rodziców w Europie”. W preambule tegoż czytamy:

Odpowiedzialność rodziców wobec dzieci stanowi podwalinę istnienia ludzkości. Tymczasem, tak we współczesnej Europie, jak i w przyszłej, nie muszą oni sami dźwigać odpowiedzialności za wychowanie dzieci. W dziele tym są wspomagani przez osoby i grupy społeczne, zaangażowane

żowane w działania edukacyjne. Mogą także oczekiwać wsparcia finansowego ze strony państwowych służb specjalnych oraz ekspertyz z placówek naukowych i oświatowych. Wiele osób ma swój udział w wychowaniu dzieci, które przecież nie wzrastają w społecznej izolacji, lecz rozwijają się w konkretnym środowisku. Osiąganie dojrzałości to coś więcej niż tylko zdobywanie wykształcenia. Nie jest ono jednak możliwe bez wsparcia ze strony szkół. Wzajemna pomoc i wzajemny szacunek rodziców oraz instytucji edukacyjnych są warunkiem *sine qua non* wychowania dzieci i młodzieży w naszych czasach¹.

Rodziców zatroskanych o rozwój i edukację swoich dzieci coraz częściej spotykamy w naszych placówkach. To osoby, które nie tylko śledzą postępy szkolne, ale wykazują zainteresowanie wieloma innymi wymiarami życia szkoły. Zwiększa się ich udział w realizacji programów szkolnych, podejmowaniu wspólnych decyzji istotnych w wychowaniu i edukacji.

Jednym z bardzo ważnych celów współpracy jest uatrakcyjnianie dzieciom pobytu w szkole. Rodzice chętnie podejmują współpracę w tym zakresie: pomagają w organizacji wycieczek, festynów rodzinnych i innych przedsięwzięć. Mogą dzięki swoim osobistym kontaktom wspomóc działania edukacyjne zaprogramowane przez nauczycieli. W powiązaniu z powyższym istotny staje się zapis w Konwencji o prawach dziecka. Artykuł 18 pkt 2 mówi:

W celu zagwarantowania i popierania praw zawartych w niniejszej konwencji Państwa – Strony będą okazywały odpowiednią pomoc rodzicom oraz opiekunom prawnym w wykonywaniu przez nich obowiązków związanych z wychowaniem dzieci oraz zapewnią rozwój instytucji, zakładów i usług w zakresie opieki nad dziećmi².

Szkoła ma funkcjonować tak, aby wspierać rodziców, partycypować w wychowaniu i opiece nad dziećmi. Nikt już dzisiaj nie ma wątpliwości, że nie osiągniemy sukcesu wychowawczego, jeśli wszyscy zainteresowani nie podejmą ścisłej, efektywnej współpracy.

Powszechna deklaracja praw człowieka w art. 26 pkt 3 przestrzega:

Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze rodzaju nauczania, którym objęte będą ich dzieci³.

Podobne stanowisko przyjmuje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, w której czytamy (art. 70 pkt 3):

Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa⁴.

¹ Zob. <http://men.gov.pl/zycie-szkoly/rady-rodzicow/prawa-rodzicow-2.html> (data dostępu: 6.09.2015).

² *Ibidem*.

³ Zob. http://www.humanrights.aktive-fredsreiser.no/polish/2_zarys_historyczny/2_5_powszechna.htm (data dostępu: 06.09.2015).

⁴ Zob. <http://men.gov.pl/zycie-szkoly/rady-rodzicow/prawa-rodzicow-2.html> (data dostępu: 6.09.2015).

Ustawodawca wyraźnie daje do zrozumienia, że rodzice mają niezaprzeczalne prawo ingerencji w edukację swoich dzieci. Można tu przytoczyć stwierdzenie Marii Mendel:

Rodzice swoimi kompetencjami i możliwościami w zakresie edukacji przewyższają niejednokrotnie nauczycieli, oczekując od nich z kolei wsparcia w innych dziedzinach; otoczenie zaś niesie obecnie tyle różnorodnych okazji do uczenia się, że śmiało można nazwać je środowiskiem edukacyjnym i twierdzić, iż dokonuje się w nim proces edukacji nie mniej ważny niż ten, który ma miejsce w szkole⁵.

Sprawdza się to w codziennej rzeczywistości. Dlatego cenną umiejętnością nauczyciela jest nawiązanie kontaktu z rodzicami i umiejętne wykorzystanie ich zasobów.

Pamiętajmy jednocześnie o zapisie w ustawie o systemie oświaty (art. 1 pkt 2):

System oświaty zapewnia w szczególności – wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny⁶.

Rodzic w dzisiejszej szkole nie może być postrzegany jak ktoś zbędny. Powinien i ma być traktowany jak PARTNER.

SZKOŁA WSPÓŁCZESNA – SZKOŁA PARTNERSKA

Rodzice mogą w istotny sposób wspierać działania szkoły i nauczyciela. Pracownicy szkoły coraz bardziej uświadamiają sobie współzależność z rodzicami. Już od dawna model surowego, niedostępnego nauczyciela zmienia się w partnera ucznia i jego rodziców.

Jak pisze Elżbieta Zyzik, stroną inicjującą i podtrzymującą efektywną współpracę powinna być szkoła. Nauczyciele posiadający odpowiednie kompetencje i doświadczenie powinni pielęgnować kontakty z rodziną, dbać o ścisłe współdziałanie i rozwijanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka, wspomagać rodzinę w procesie wychowania, wzmacniać jej pozytywne oddziaływania i kompensować braki. Konieczna jest systematyczna wymiana informacji na temat całokształtu rozwoju dziecka oraz ustalanie na tej podstawie jednolitych metod oddziaływań wychowawczych⁷.

Takie relacje sprzyjają wyzwoleniu wielu cennych inicjatyw. W przedszkolu, którego jestem wicedyrektorem, współpraca realizowana jest na wiele sposobów:

⁵ M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007, s. 37.

⁶ Zob. <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/rady-rodzicow/prawa-rodzicow-2.html> (data dostępu: 6.09.2015).

⁷ E. Zyzik, *Współpraca szkoły z rodzicami dzieci sześciolletnich oraz środowiskiem lokalnym* [w:] *Dziecko sześciolletnie w szkole*, red. J. Karczeńska, M. Kwaśniewska, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009, s. 239.

- systematycznie odbywają się spotkania, których celem jest zaznajomienie rodziców z postępami ich dzieci w nauce, ale także omówienie wszystkich aktualnych problemów, wspólne zastanowienie się nad możliwościami ich rozwiązania oraz poddanie pod dyskusję różnorodnych akcji będących rezultatem inicjatywy obu stron;
- na bieżąco aktualizowana jest strona internetowa placówki; szczególną uwagę zwraca się rodzicom na studiowanie artykułów nauczycieli specjalistów (oligofrenopedagoga, logopedy, pedagoga specjalnego, nauczyciela języka obcego, psychologa);
- organizuje się spotkania z doradcami (psychologiem, dietetykiem, rehabilitantem) służącymi swą wiedzą zainteresowanym rodzicom;
- angażuje się rodziców podczas wyjazdów z programami artystycznymi do innych placówek;
- prowadzi się zajęcia niestandardowe: Grupę Zabawową Komeńskiego w celu lepszej adaptacji najmłodszych, zajęcia z ruchu rozwijającego W. Sherborne, zacieśnienie relacji dziecko – rodzic;
- zaprasza się rodziców i dziadków na uroczystości rodzinne, proponując wspólną zabawę i świętowanie;
- przeprowadzane są konkursy na szczeblu lokalnym, regionalnym, ogólnopolskim, których zwycięzcy otrzymują cenne nagrody dzięki rodzicom-sponsorom;
- prowadzone są zajęcia otwarte, podczas których rodzic/opiekun może zaobserwować postępy swojego dziecka, jego umiejętności społeczne i komunikacyjne;
- Rada Rodziców ma decydujący wpływ na podejmowane przedsięwzięcia, zatwierdza programy spotkań z osobami z zewnątrz, angażuje się w akcje mikolajkowe, świąteczne i inne.

Szczególną rolę przedstawiciele rodziców odegrali, przystępując do projektu *Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły*, który jest realizowany pod patronatem MEN. Chętnie podjęliśmy się tego wyzwania, tym bardziej że w pełni zgadzaliśmy się z jego założeniami. Współpraca, jaką się proponuje w ramach projektu, ma włączyć wszystkich zainteresowanych: nauczycieli, uczniów, rodziców; ma być podejmowana systematycznie, odznaczać się wielotematycznością, opierać się na jasnych zasadach, a przede wszystkim prowadzić do rozwinięcia współpracy z podmiotami zewnętrznymi, szczególnie lokalnymi. Niewątpliwie spełnia tym bardziej wymagania „uczącej się szkoły”. Nie jest ona, jak pisze Inetta Nowosad: „instytucją, w której uczą się jedynie uczniowie. Jest zdolna do zmiany, do nieustającego rozwoju, po to, by sprostać nowym wymaganiom sytuacyjnym zachodzącym w szybko zmieniającym się społeczeństwie”⁸.

⁸ I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły*, IBC, Warszawa 2003, s. 101.

SZKOŁA WSPÓŁPRACY – PROJEKT REALIZOWANY POD PATRONATEM MEN

Projekt *Szkoła Współpracy* ma pomóc we wspólnej rozmowie i pracy uczniów, rodziców i nauczycieli przy realizacji statutowych zadań szkoły, szczególnie przy tworzeniu i modyfikacji koncepcji pracy szkoły. Z akceptowanej przez dyrektora, nauczycieli, uczniów i rodziców koncepcji pracy mają wynikać strategiczne cele szkoły oraz roczne cele realizowane w ramach planu jej rozwoju. Projekt przedstawia przykłady różnych inicjatyw i sposoby ich realizacji na rzecz rozwoju ucznia, szkoły oraz społeczności lokalnej.

Uczestnictwo w projekcie przyczyni się do wspólnego tworzenia i realizowania programu wychowawczego i programu profilaktyki w szkole. Największą korzyścią dla dyrekcji i grona pedagogicznego jest fakt, że to ich uczniowie i rodzice uczniów dowiedzą się, jak i jakie inicjatywy na rzecz rozwoju uczniów i szkoły można zgłaszać i wspólnie wprowadzać do oferty szkoły. Dyrektor otrzymuje pomoc w budowaniu sieci wsparcia dla szkoły, adekwatnie do koncepcji pracy, potrzeb i możliwości szkoły oraz środowiska. Może też uzyskać wsparcie w zarządzaniu szkołą i korzystaniu z doświadczeń organów społecznych szkoły, także rady szkoły.

Współpraca, jaką promuje się w ramach projektu, jest:

- włączająca wszystkich zainteresowanych: nauczycieli, uczniów, rodziców;
- systematyczna, czyli podejmowana z pewną regularnością, zapisana w dokumentach szkoły/przedszkola zawierających pewne stałe formy współpracy (np. regularne spotkania);
- kształcąca zarówno uczniów, jak i rodziców.

W szkole/przedszkolu współpraca może obejmować różne obszary i tematy dotyczące codziennych spraw. Ich wielość pozwala włączyć osoby o różnych zainteresowaniach i zasobach. Współpraca powinna dotyczyć organizacji pracy szkoły, sposobów uczenia, finansów szkolnych, oferty obowiązkowej i ponadobowiązkowej, celu i form współpracy z partnerami pozaszkolnymi itp. Musi być:

- prowadzona w odpowiednich, różnorodnych formach. Doświadczenie współpracy powinno być atrakcyjne i zrozumiałe, dlatego oprócz spotkań, opiniovania dokumentów warto ją prowadzić w postaci gier, warsztatów, symulacji i innych metod aktywizujących, wspólnie z rodzicami, uczniami, jak i nauczycielami. Formy powinny odpowiadać wiekowi uczestników i tematowi współpracy;
- oparta na jasnych regułach pozwalających uczestnikom rozumieć cel, zasady, formy współpracy. Rozumienie to będzie możliwe, jeśli treść i sposób komunikacji zostaną podane klarownie, w zrozumiałym języku oraz dostarczą niezbędnych informacji dla rodziców i uczniów;
- wewnątrz szkoły oraz wykraczać poza nią. W projekcie zachęca się szkoły i przedszkola, by rozwijały współpracę z podmiotami zewnętrznymi, szczególnie lokalnymi, takimi jak biblioteki, domy, organizacje pozarządowe, urzędy

gminy, ośrodki pomocy społecznej. Taka współpraca pozwala na wzbogacenie procesu edukacyjnego, zakorzenienie szkoły w środowisku i przyczynia się do rozwoju lokalnego kapitału społecznego⁹.

W materiałach szkoleniowych *Szkoły Współpracy* znajdujemy kodeks, który potwierdza, że zaistnienie i trwanie współdziałania z rodzicami jest możliwe wtedy, gdy my – pracownicy przedszkola:

1. Uznajemy rodziców za osoby kompetentne w sprawach ich dziecka.
2. Chcemy współpracować z rodzicami.
3. Mamy czas dla rodziców.
4. Zapewniamy właściwe miejsce do spotkań rodziców.
5. Słuchamy z uwagą i powagą tego, co mają do powiedzenia, szczególnie wtedy, gdy mają uwagi krytyczne lub pretensje.
6. Prosimy ich o krytyczny osąd naszych pomysłów i propozycji dotyczących ich dziecka, jak i naszych poczynań.
7. Pozwalamy zachować im pozytywny obraz dziecka i miłość do niego (oszczędnie z krytyką i szczerze z pochwałą).
8. Poza krytyką mówimy sobie dobre słowa i wyrażamy uznanie dla naszych dokonań.
9. Spotykamy się nie tylko z racji problemów z dziećmi, ale również by poświętować.
10. Zachowujemy wobec siebie zdrowy dystans, pamiętając o tym, że rodzice są naszymi partnerami, ale również klientami.
11. Jesteśmy dla siebie życzliwi, mając świadomość, że stoimy przed wspólnym trudnym zadaniem przygotowania dziecka do życia.

Budowanie otwartych, przyjaznych relacji pomiędzy pracownikami przedszkola a rodzicami bywa trudne i mozolne, ale nie ma innego sposobu, by odpowiedzialnie wypełniać zadanie, jakim jest wychowanie dziecka¹⁰.

Realizacja projektu w naszej placówce stała się priorytetem. Należy podkreślić, że zaangażowanie nastąpiło nie tylko w gronie nauczycieli, ale ogromne poparcie uzyskaliśmy w środowisku rodziców.

Nasze doświadczenia odnieśliśmy do danych pochodzących z ewaluacji zewnętrznej, opisanych przez Jakuba Kołodziejczyka na próbie 47 szkół na wszystkich etapach edukacyjnych. Analiza pokazała, że istnieje rozbieżność między opiniami dyrektorów i nauczycieli a opiniami rodziców na temat uczestnictwa rodziców w podejmowaniu decyzji w szkole: 100% dyrektorów i 95% nauczycieli uznało, że rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji w sprawie życia szkoły, tymczasem odsetek rodziców dzielących tę opinię wyniósł tylko 27%¹¹. W kolejnej analizie raportów

⁹ *Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły*, materiały szkoleniowe dla dyrektorów i nauczycieli, Warszawa 2014.

¹⁰ A. Florek, *Dziecko w grupie. Wychowanie przedszkolne w grupie integracyjnej zróżnicowanej wiekowo*, Wydawnictwo Pedagog, Warszawa 2010, s. 55.

¹¹ J. Kołodziejczyk, *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

z ewaluacji Iwona Starypan pokazuje, że w polskich szkołach większy nacisk kładzie się na komunikację jednokierunkową z rodzicami, czyli głównie informowanie ich, niż na wymianę informacji, dialog służący partnerstwu rodziców i szkoły. Opinie rodziców mają wpływ na różne obszary życia szkoły, co wynika z realizacji obowiązującego prawa oświatowego, lecz współdecydować mogą oni w bardzo wąskim zakresie¹². Większy udział rodziców w procesach i decyzjach edukacyjnych oraz ich zaangażowanie mogłyby być ważnym krokiem w kierunku budowania autorytetu rodziców, a także społecznego prestiżu nauczycieli, jak również podstawą rozwoju środowiska lokalnej społeczności i dowodem na istnienie dużego kapitału społecznego w społeczeństwie polskim¹³. Wydaje się więc, że inicjatywa podjęta przez naszych nauczycieli i rodziców jest nie do przecenienia.

Na efekty podjętego przedsięwzięcia trzeba będzie jeszcze poczekać, ale już dziś wiemy, że współpraca wymaga ciągłego wsłuchiwania się i nieustannego rozpoznawania potrzeb partnerów.

BIBLIOGRAFIA

- Florek A., *Dziecko w grupie. Wychowanie przedszkolne w grupie integracyjnej zróżnicowanej wiekowo*, Wydawnictwo Pedagog, Warszawa 2010.
- Kołodziejczyk J., *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
- Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły*, IBC, Warszawa 2003.
- Starypan I., *Szkoła widziana oczami rodziców. Analiza realizacji wymagań na podstawie danych ewaluacji zewnętrznej zebranych od rodziców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły*, materiały szkoleniowe dla dyrektorów i nauczycieli, Warszawa 2014.
- Zyzik E., *Współpraca szkoły z rodzicami dzieci sześciolletnich oraz środowiskiem lokalnym* [w:] *Dziecko sześciolletnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009.

Źródła elektroniczne

- <http://men.gov.pl/zycie-szkoly/rady-rodzicow/prawa-rodzicow-2.html> (data dostępu: 6.09.2015).
- http://www.humanrights.aktifredsreiser.no/polish/2_zarys_historyczny/25_powszechna.htm (data dostępu: 6.09.2015).

¹² I. Starypan, *Szkoła widziana oczami rodziców. Analiza realizacji wymagań na podstawie danych ewaluacji zewnętrznej zebranych od rodziców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

¹³ M. Mendel, *op. cit.*

GRZEGORZ LECH

ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ W RAMACH SYSTEMU ZARZĄDZANIA WIEDZĄ NA PRZYKŁADZIE III LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO IM. UNII LUBELSKIEJ¹

A b s t r a k t:

W artykule przedstawiono, w jaki sposób raport z ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w III Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie został wykorzystany w celu podniesienia jakości i efektywności kształcenia. Konkluzje z tego dokumentu w odniesieniu do wymagania 11: „Szkoła organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy sprawdzianu, egzaminu maturalnego oraz badań zewnętrznych i wewnętrznych”, o którym mowa w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.), stały się punktem wyjścia do opracowania systemu zarządzania jakością, a także zaprojektowania ścieżki rozwoju ucznia i monitoringu jego osiągnięć w cyklu trzyletnim od diagnozy wstępnej do matury.

*Niektórzy widzą rzeczy takie, jakimi są i pytają
– dlaczego? Ja śnię o rzeczach, których nigdy nie
było i pytam – dlaczego nie?*
Bernard Shaw

WSZYSTKO ZACZĘŁO SIĘ OD EWALUACJI CAŁOŚCIOWEJ

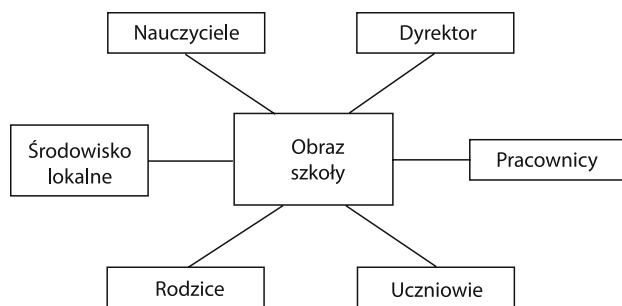
W roku szkolnym 2011/2012 w III Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie zespół ewaluatorów z Lubelskiego Kuratorium Oświaty przeprowadził całościową ewaluację zewnętrzną w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego.

Celem pracy zespołu ewaluatorów jest zebranie informacji na temat funkcjonowania placówki we wszystkich jej obszarach, a także dokonanie ich analizy i interpretacji oraz opracowanie w formie raportu w taki sposób, aby oddać faktyczny obraz

¹ Zarządzanie wiedzą na ogół definiuje się jako ogół działań służących identyfikacji, zachowaniu, upowszechnieniu i wykorzystaniu wiedzy jawnej i ukrytej personelu organizacji dla podniesienia sprawności i efektywności działań pracowników.

pracy konkretnej szkoły. W ten sposób zgromadzony materiał badawczy zawiera informację zwrotną, na bazie której można pozycjonować funkcjonowanie szkoły, określić jej mocne i słabe strony po to, aby na tej podstawie dać możliwość dyrekcji i nauczycielom, a także innym interesariuszom, opracowania planu rozwoju placówki na kolejne lata z uwzględnieniem wniosków wynikających z ewaluacji zewnętrznej. Wyniki pracy zespołu ewaluatorów są publikowane na ogólnodostępnej stronie <http://www.npseo.pl>. Raport dotyczący III LO zawiera informacje o wysokim (poziom B) i bardzo wysokim (poziom A) poziomie spełniania wymagań.

Owocem pracy ewaluatorów był kilkudziesięciostronicowy raport przedstawiający organizację i pracę szkoły we wszystkich jej aspektach z perspektywy dyrektora, nauczycieli, uczniów, pracowników niepedagogicznych, rodziców, a także związanych ze szkołą ludzi ze środowiska lokalnego (instytucje kulturalne, wyższe uczelnie, organ prowadzący, organizacje pozarządowe, firmy). Był to dla nas szok, mimo, że z raportu wyłaniał się pozytywny obraz szkoły. Dostaliśmy ogromny materiał badawczy i zostaliśmy z tym sami. Przesłanie ewaluatorów było czytelne i jednoznaczne: **Od was zależy teraz, co z tym zrobicie. Możecie wyrzucić to do kosza, możecie się nad tym zastanowić. Pamiętajcie jednak, że za pięć lat wrócimy do was i zapytamy, jak wykorzystaliście nasz raport w planowaniu rozwoju szkoły.** Nie wyrzuciliśmy tego raportu do kosza nie tylko dlatego, że mamy szacunek dla pracy innych, ale również dlatego, że uświadomiliśmy sobie fundamentalną prawdę. Otóż obraz szkoły, jaki mamy w swojej świadomości, nie jest jedynym obrazem; oprócz tego, jaki widzimy my – dyrektorzy, nauczyciele – istnieje jeszcze inny. To obraz szkoły rodziców, uczniów, pracowników niepedagogicznych, ludzi ze środowiska lokalnego. Te obrazy nie są tożsame.



Rysunek 1. Obraz szkoły z perspektywy jego interesariuszy

Źródło: opracowanie własne.

Prawdziwym szokiem było dla nas odkrycie, że inni myślą o nas inaczej niż my sami. To był dla nas wstrząs, który zmienił naszą mentalność. Ale nie od razu. Na początku było święte oburzenie, zwyczajna ludzka złość. Jakim prawem uczniowie

czy rodzice mogą wypowiadać się na temat spraw, na których się nie znają, na przykład na temat zarządzania szkołą, planu lekcji, metod i formy nauczania, wychowywania itd., skoro nie są profesjonalistami w tej dziedzinie. Prawie wszyscy im tego prawa odmówiliśmy. Wtedy zdaliśmy sobie sprawę, że nawet wtedy, gdy uczniom, rodzicom itd. odmówimy prawa do wiarygodnego wypowiadania się na temat szkoły, to i tak będą się na ten temat wypowiadać. I zrozumieliśmy, że tak naprawdę mamy do wyboru: albo ich słuchać i prowadzić dialog, albo nie słuchać i prowadzić monolog. Wybraliśmy tę pierwszą drogę.

Fakt, że nie ma jednego obrazu funkcjonowania szkoły, to nie jedyna konstatacja, jaka stała się naszym udziałem. Dowiedzieliśmy się także, jakie mamy atuty, ale też zdobyliśmy wiedzę na temat naszych słabszych stron. Poznaliśmy również, jakie oczekiwania mają wobec nas uczniowie, rodzice, środowisko lokalne. W ten sposób dowiedzieliśmy się, jaką szkołą jesteśmy, i postanowiliśmy odpowiedzieć na pytanie, jaką szkołą chcemy być. Tak powstał plan rozwoju szkoły.

Jeden z jego priorytetów odnosi się do wymagania 11 z rozporządzenia o nowym nadzorze pedagogicznym, które brzmi:

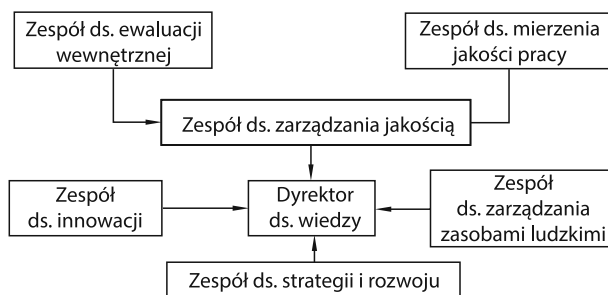
Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzające kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych².

Wynikało to bowiem z jednej z konkluzji raportu ewaluacyjnego, która brzmiała: „Wykorzystywane przez szkołę metody analizy wyników egzaminu maturalnego umożliwiają modyfikację procesów edukacyjnych, jednak z uwagi na niesystematyczność analiz jakościowych polegających na wyłonieniu umiejętności nieopaniowanych przez uczniów, nie zawsze możliwe jest podejmowanie decyzji dotyczących koncepcji dydaktycznej konkretnego nauczyciela”³.

Na podstawie tego wniosku doszliśmy do przekonania, że powinniśmy w sposób systemowy ująć zagadnienia związane z planowaniem procesów nauczania. Dlatego jednym z priorytetowych kierunków rozwoju naszej szkoły stało się budowanie jakości i efektywności nauczania w ramach systemowych rozwiązań. Wynikało to także z faktu, że takie fundamentalne oczekiwania wobec nas artykułują uczniowie i rodzice. Wybór naszej szkoły podyktowany jest przede wszystkim nadzieją, że tu można zdać egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym, osiągając ponadprzeciętne wyniki, a dzięki temu dostać się na wymarzone studia. Takie wymagania są nam stawiane i musimy sprostać wszystkim tym społecznym oczekiwaniom. Tak zaczęła się nasza przygoda z modnym w ostatnich czasach pojęciem z zakresu zarządzania – zarządzaniem wiedzą. I tak opracowaliśmy system zarządzania wiedzą.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.).

³ Raport z ewaluacji całościowej w III Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie opracowany przez Artura Pawłowskiego, Ewę Romaniuk, s. 23, Lublin 2012 r.



Rysunek 2. System zarządzania wiedzą w III LO w Lublinie

Źródło: opracowanie własne.

Kluczową rolę w zaprezentowanym powyżej modelu odgrywa dyrektor szkoły jako **dyrektor do spraw wiedzy**. Paradygmat jego działania w obszarach takich jak: planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrolowanie zgodnie z tradycyjnym sposobem kierowania musiał ulec przewartościowaniu, jeżeli praca szkoły miała być oparta na modelu zarządzania wiedzą. Organizacja nastawiona na wiedzę nie może być organizacją podwładnych i przełożonych, lecz partnerów. Proces uczenia się nie zna przecież hierarchii ani służbowych zależności. Samodzielni pracownicy wymagają partnerskiego traktowania, szacunku i konsultacji, a nie tradycyjnego kierowania. Nie potrzebują oni dyrektora, który uczyni z nich wykonawcę z góry określonego planu, ponieważ sami potrafią zaplanować i zorganizować swoją pracę. Potrzebują dyrektora, którego kierownicza rola wyrażałaby się w byciu partnerem, trenerem, doradcą, a nade wszystko koordynatorem, który będzie potrafił połączyć w całość ich indywidualne talenty i twórcze wysiłki. Odpowiedzią teorii organizacji i zarządzania na wyzwanie wobec tradycyjnej roli kierowniczej postawione przez pracowników wiedzy może być **idea tzw. przywództwa transformacyjnego**⁴. Takie przemodelowanie roli dyrektora w organizacji uczącej się jest skutecznym sposobem wyzwalaania zaangażowania i innowacyjności.

Innym ważnym elementem w systemie zarządzania wiedzą jest **zespół do spraw zarządzania zasobami ludzkimi**⁵. Jeśli więc założymy, że największymi naszymi

⁴ Jest to koncepcja przywództwa skoncentrowanego na oddziaływaniu na emocje podwładnych, budowaniu ich poczucia własnej wartości; jest ono nastawione nie tylko na zmianę działania podwładnych (instrumentalnie), lecz także na wyznawane przez nich wartości i motywacje. Przywódca transformacyjny wie, że pracownicy funkcjonujący w ramach dobrego systemu zarządzania nie potrzebują planistów organizujących ich pracę, są wystarczająco dobrze wykształceni i inteligentni, aby robić to sami. Ponadto ich zwykle wysoko rozwinięta potrzeba autonomii nie pozwala na zaakceptowanie tradycyjnego, sztywnego stylu zarządzania (por. D. Latusek, *Zadania liderów w stymulowaniu kreatywności* [w:] *Zarządzanie wiedzą*, red. D. Jemielniak, A.K. Koźmiński, Warszawa 2008, s. 187–224).

⁵ Klasyczna definicja zarządzania zasobami ludzkimi mówi o tym, iż jest to koncepcja zarządzania w obrębie realizacji funkcji personalnej organizacji, traktująca kapitał ludzki jako aktywa organizacji i źródło konkurencyjności.

aktywami są wiedza, umiejętności i doświadczenia, to należy tak zarządzać tym kapitałem, aby służył on rozwojowi organizacji. W ramach tego zespołu opracowywane są następujące kwestie:

- 1) plan szkoleniowy zorientowany na wspomaganie pracowników w procesie wdrażania zmian;
- 2) organizacja zespołów i struktura wewnątrz organizacji;
- 3) plan rekrutacyjny zorientowany na pozyskiwanie nowych pracowników ze względu na ich unikatowe kompetencje oraz potrzeby organizacji;
- 4) kształtowanie kultury organizacyjnej zorientowanej na stworzenie kultury współpracy zamiast kultury rywalizacji⁶.

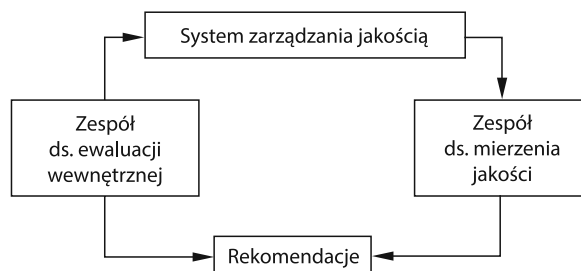
Z kolei **zespół do spraw innowacji** jest zorientowany na poszukiwanie i wdrażanie nowatorskich rozwiązań. Są one czerpane zarówno z otoczenia organizacji, jak i z jej wewnętrznych zasobów. W przypadku pierwszym członkowie tego zespołu pełnią rolę swoistych „szperaczy”, których aktywność jest zorientowana na poszukiwanie nowych idei, paradygmatów myślenia czy rozwiązań, na przykład poprzez śledzenie branżowych publikacji, portali, stron WWW bądź udział w konferencjach. W przypadku drugim członkowie zespołu poddają analizie wnioski i rekomendacje płynące z prac innych zespołów, na przykład do spraw ewaluacji wewnętrznej, i na tej podstawie opracowują propozycje systemowych rozwiązań, które można by było wdrożyć w bliższej lub dalszej przyszłości. Pełnią więc w szkole funkcję inspiratorów („zobaczcie, co nowego wymyślono”) i prekursorów („będziemy pionierami, jeśli zdecydujemy się na to, czego nikt jeszcze nie wdrożył”). Ich myślenie jest bowiem oparte na założeniu, że te modele działania, które są skuteczne dziś, jutro mogą okazać się nieadekwatne do nowych wyzwań i oczekiwań. Dlatego trzeba kształtować takie postawy, które cechuje otwartość i gotowość do zmian.

Praca tego zespołu jest skorelowana z działaniami **zespołu do spraw strategii i rozwoju**, którego nadrzędnym celem jest opracowywanie planu rozwoju szkoły spójnego z koncepcją pracy szkoły. Ten strategiczny dokument obejmuje wizję organizacji i rozpisane na etapy cele i zadania prowadzące do jej urzeczywistnienia.

⁶ Z punktu widzenia wdrażania koncepcji zarządzania wiedzą taki jego element jak kultura organizacyjna jest kluczowy i niezbędny dla powodzenia realizacji przedsięwzięcia. Jednym bowiem z większych problemów towarzyszących wdrażaniu zarządzania wiedzą jest dzielenie się posiadaną wiedzą/informacją z innymi pracownikami. Dlatego niezmiernie ważne jest osiągnięcie wzajemnego zaufania pracowników oraz wypracowanie kultury, która zachęcałaby ludzi do dzielenia się nią, sprzyjałaby ciągłemu uczeniu się, dzieleniu się wiedzą oraz rozwijałaby umiejętności związane z pracą zespołową. W ramach tak charakteryzującej się kultury pracownicy stają się w sposób naturalny agentami ciągłego rozwoju organizacji (por. D. Latusek, *op. cit.*, s. 122–145).

ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ W SYSTEMIE ZARZĄDZANIA WIEDZĄ

Kluczowym krokiem we wdrażaniu systemu zarządzania wiedzą w III LO było powołanie **zespołu do spraw zarządzania jakością**. Jego priorytetowym celem było zapewnienie wysokiej jakości i podniesienie efektywności nauczania nauczycieli i uczniów.



Rysunek 3. System zarządzania jakością

Źródło: opracowanie własne.

Oparliśmy jego funkcjonowanie na pracy dwóch zespołów:

- 1) zespołu do spraw ewaluacji wewnętrznej,
- 2) zespołu do spraw mierzenia jakości.

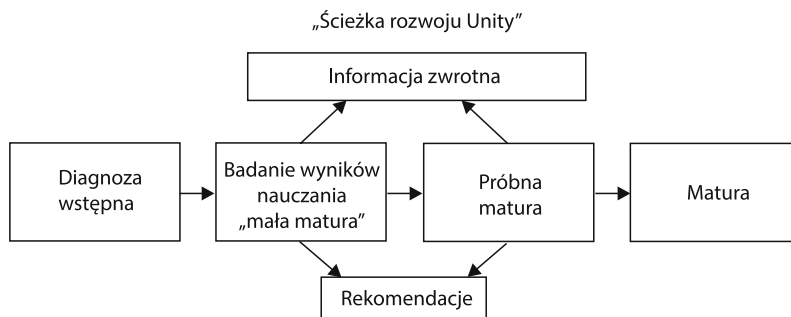
Plany działań obu zespołów są ze sobą skorelowane.

Funkcją zespołu do spraw ewaluacji wewnętrznej jest zbieranie informacji zwrotnych za pomocą różnych narzędzi od wszystkich interesariuszy szkoły na wybrany temat w celu sprawdzenia, czy funkcjonowanie szkoły w danym obszarze jest właściwe, a jeśli nie, to formułowanie rekomendacji, które stają się punktem wyjścia dla innych zespołów – przedmiotowych, wychowawczych, klasowych – do opracowania planów naprawczych.

Funkcją zespołu do spraw mierzenia jakości jest:

- diagnozowanie,
- badanie wyników nauczania,
- badanie efektywności nauczania uczniów, zespołów klasowych i nauczycieli,
- analizy ilościowe, jakościowe, porównawcze itd.

W ramach pracy tego zespołu opracowaliśmy taki model monitorowania i sprawdzania efektów kształcenia pojedynczego ucznia, który nazwaliśmy Ścieżką rozwoju Unity.



Rysunek 4. Ścieżka rozwoju Unity

Źródło: opracowanie własne.

Wygląda to tak:

Krok I: Diagnoza wstępna

Na początku pierwszej klasy zostaje przeprowadzona diagnoza wstępna wszystkich nowo przyjętych uczniów polegająca na sprawdzeniu ich wiedzy z trzech przedmiotów, które obowiązkowo zdawane są na maturze: języka polskiego, matematyki oraz języka angielskiego. Celem diagnozy wstępnej jest określenie punktu wyjścia pozycjonującego wiedzę i umiejętności każdego ucznia, tak by można było na przykład podjąć działania wyrównawcze niwelujące deficyty z wcześniejszego etapu kształcenia albo, w przypadku ucznia szczególnie uzdolnionego, zaproponować indywidualny program kształcenia. Pozwala to w trakcie planowania zindywidualizować proces nauczania.

Krok II: Badanie wyników nauczania (mała matura)

Po ukończeniu klasy pierwszej przeprowadzany jest sprawdzian badający efektywność nauczania z materiału zrealizowanego w danym roku szkolnym. Sprawdzian ten ma – zarówno w odniesieniu do formy, jak i treści – postać arkusza maturalnego (dlatego nazywany jest małą maturą). To samo powtarzamy na zakończenie klasy drugiej – sprawdzając tym razem materiał zrealizowany w ciągu dwóch lat.

Krok III: Próbna matura

W klasie trzeciej dwukrotnie przeprowadzana jest próbna matura (pod koniec pierwszego semestru i w środku drugiego). Na tym etapie po raz trzeci i czwarty sprawdzeniu podlega stopień opanowania treści programowych.

Krok IV: Matura

Wyniki egzaminu maturalnego podlegają wszechstronnej analizie ilościowej, jakościowej i porównawczej. Na podstawie tego raportu można ocenić efektywność

nauczania ucznia, ale też zespołów klasowych, a także efektywność nauczania nauczyciela.

Ważne, a może najważniejsze dla tego modelu jest to, że na każdym etapie jego realizacji uczeń i nauczyciel otrzymują informację zwrotną: co jest dobrego lub niepokojącego w tym, co robimy. Nauczyciele i uczniowie mogą się w ten sposób efektywniej uczyć. Ważne jest również to, że na podstawie otrzymanych informacji zwrotnych można sformułować rekomendacje, na podstawie których konkretne zespoły przedmiotowe mogą poddać ewaluacji swoje plany nauczania tak, aby procesy edukacyjne były stale doskonalone.

JAKIE EFEKTY PRZYNIOSŁO WDROŻENIE TEGO MODELU?

W roku szkolnym 2013/2014 (w czwartym roku funkcjonowania systemu zarządzania wiedzą), według Instytutu Badań Edukacji, biorąc pod uwagę wskaźnik EWD, III Liceum im. Unii Lubelskiej w Lublinie zajęło drugie miejsce w kraju z języka polskiego i drugie miejsce w kraju z wszystkich przedmiotów humanistycznych. W tym samym roku, biorąc pod uwagę dane CKE, III Liceum im. Unii Lubelskiej w Lublinie znalazło się w gronie 2% szkół, których uczniowie osiągają najwyższe wyniki z egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym.

Najistotniejsza zmiana dokonała się w naszym myśleniu. Jako szkoła uczymy się bycia organizacją uczącą się, czyli zdolną do przyswajania wiedzy, adaptującą się do zmieniających się warunków funkcjonowania poprzez otwartość pracowników na nowe idee i trendy oraz ich gotowość do stałego doskonalenia się po to, aby jak najlepiej spełniać oczekiwania społeczne. Przewycięzyliśmy także to, co stanowiło ograniczenie organizacji: niechęć do dzielenia się wiedzą i doświadczeniami. Zastąpiliśmy kulturę rywalizacji kulturą współpracy. Kultura pracy zespołowej, zorientowanej na innowacje i podnoszenie efektywności nauczania, kreatywne projektowanie i doskonalenie procesów edukacyjnych stały się fundamentem, na którym zbudowaliśmy spójną koncepcję pracy szkoły. W tym należy upatrywać największego potencjału rozwojowego, który sprawia, że z nadzieją patrzymy w przyszłość.

BIBLIOGRAFIA

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.).
Zarządzanie wiedzą, red. D. Jemielniak, A.K. Koźmiński, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

SŁAWOMIR OSIŃSKI

CZY EWALUACJA W EDUKACJI JEST ODPOWIEDZIĄ NA PYTANIE, JAK ULEPSZAĆ PRACĘ PLACÓWKI W ZMIENIAJĄCYM SIĘ ŚWIECIE? Z PERSPEKTYWY UCZĄCEJ SIĘ SZKOŁY

A b s t r a k t:

Artykuł przedstawia refleksję nad funkcjonowaniem ewaluacji na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej nr 47 w Szczecinie. Pokazuje, że ewaluacja wewnętrzna pozwala na pozyskanie użytecznych informacji oraz wykorzystanie ich w celu poprawy pracy placówki. Przedstawia praktyczne wykorzystanie wyników ewaluacji, które dały bardzo bogaty materiał informacyjny o pracy grona pedagogicznego i o zjawiskach występujących w szkole. Dowodzi, że wykorzystanie interakcyjnej, czyli dialogicznej, możliwości ewaluacji, opartej na rzetelnej informacji zwrotnej, ma wpływ na wzrost kultury organizacyjnej szkoły oraz że istotą ewaluacji jest doskonalenie jakości pracy szkoły. Stanowi rekomendację, żeby kontynuować ideę ewaluacji na wszystkich poziomach od szkoły poprzez samorządy, kuratoria aż po ministerstwo.

TYTUŁEM WSTĘPU O ROZPORZĄDZENIU O NADZORZE I EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Pracując w ostatnich latach jako dyrektor, szkoleniowiec i dziennikarz, obserwowałem najróżniejsze reakcje podmiotów związanych ze szkołą na nowe rozporządzenie – od zachwytu w placówkach o zintegrowanym zespole i nowocześnie zarządzanych aż po przerażenie w instytucjach polegających na instrukcjach „z góry” oraz ze słabą komunikacją wewnętrzną. Dzięki temu aktowi prawnemu nastąpiło zwiększenie samodzielności dyrektora oraz doceniono rolę badania jakości pracy przy jednoczesnym sprawdzaniu, czy szkoła działa zgodnie z prawem. Przez wielu dyrektorów, nauczycieli i słabo czytających ze zrozumieniem dziennikarzy zostało to potraktowane jako niebezpieczna i absolutnie rewolucyjna zmiana. Najgorszy zaś był brak nakazów i instrukcji do stosowania, połączonych z obowiązkowym nawykiem produkowania stosów bezużytecznych papierów.

Rzadko się zdarza, żeby w naszym systemie prawnym pojawiał się akt nowoczesny, na którym można budować podwaliny demokracji obywatelskiej. Takim było rozporządzenie o nadzorze¹ dające znaczną autonomię szkołom i wprowadzające ewaluację. Zgodnie z definicją Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego ewaluacja postrzegana jest jako:

- ocena wartości przedsięwzięcia z zastosowaniem określonych kryteriów w celu jego usprawnienia, rozwoju lub lepszego rozumienia;
- zbieranie, analiza oraz interpretacja danych na temat znaczenia i wartości działań, przy zwróceniu uwagi na zagadnienia istotne dla zainteresowanych;
- ocena efektywności, skuteczności, oddziaływania, trwałości i zgodności projektu w kontekście założonych celów, porównywanie rezultatów ze wstępnymi zamierzeniami².

Nie chciałbym tutaj szerzej zajmować się ewaluacją zewnętrzną, bo po pierwsze, akcentując jej pozytywne strony, dokładnie omówiły ją autorki publikacji IBE *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły*³, a po drugie, z powodu obarczenia jej literkami, z których wynikały sankcje administracyjne wobec dyrektorów szkół i odbywał się niezdrowy ranking szkół. Na szczęście ta wada została zlikwidowana, więc wypada poczekać, na ile usunięcie „literek” wpłynie na poprawę jakości procesów ewaluacyjnych i zweryfikuje postawy dyrektorów wobec niej. I słusznie, albowiem poziom spełniania wymagań powinien być przedstawiany wyłącznie w formie opisowej, gdyż literki zaciemniają obraz ewaluacji oraz coraz częściej stają się podstawą tworzenia rankingów szkół, a nie jasną i czytelną oceną spełnienia wymagań⁴.

Niewątpliwie należy przyznać, że ewaluacja zewnętrzna powinna być zatem postrzegana jako bardziej niezależna i obiektywna oraz wiarygodna niż dociekania własne, ponieważ teoretycznie ewaluator zewnętrzny ma dystans do placówki, która podlega badaniu, oraz jest profesjonalnie przygotowany do przeprowadzania ewaluacji, a także posiada doświadczenie i umiejętności niezbędne do sporządzenia rzetelnej oceny. Bywa też, że często pracownicy szkoły wolą rozmawiać z ewaluatorem zewnętrznym niż z kimś ze swojej placówki. Myślę, że ten typ ewaluacji zacznie spełniać swą rolę za kilka lat, jeśli w MEN utrzyma się prorozwojowe, porzucające opresywną teorię kar i nagród, myślenie o oświacie. Analiza zaś zebranych w ankietach i innych badaniach danych powinna służyć rozwojowi szkoły i być wskazówką do samodoskonalenia lub, w sytuacjach szczególnie trudnych, do podjęcia właściwych, zewnętrznych działań pomocowych. Ważne, aby pamiętać, iż dokumenty pełnią jedynie rolę pomocniczą – zbiera się je i analizuje w celu poszukiwania przydatnych

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324 ze zm. w 2013 r.; poz. 560 z dnia 14 maja 2013 r.).

² Zob. <http://www.pte.org.pl/x.php/1,155/O-ewaluacji.html> (data dostępu: 27.06.2015).

³ O. Wasilewska, A. Rybińska, A. Muzyk, *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, wydanie zmienione, Warszawa 2014.

⁴ S. Osiński, *Zarządzanie dialogiczne w kontekście nowego nadzoru pedagogicznego* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Przywództwo i zmiana w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 114.

informacji, a nie sprawdzania, czy szkoła prowadzi określone działania i posiada konkretne zapisy ich dotyczące.

Wiele osób na forach internetowych zwraca uwagę na to, że raporty powinny być zwięzłe oraz pisane językiem zrozumiałym dla niefachowców, przede wszystkim rodziców uczniów. Nie sprawdzają się też ewaluacje cząstkowe, zajmujące podobną ilość czasu i angażujące społeczność szkoły w takim samym stopniu jak ewaluacja całościowa, a dające znacznie mniej istotnych informacji, według których próbuje się wnioskować o całości pracy placówki.

Do wad można również zaliczyć nie wszędzie udane przekształcenie dotychczasowych kontrolerów w ewaluatorów (ze zmianą mentalności i otwarciem na nowe spojrzenie nie poradziła sobie, mimo intensywnych szkoleń, spora grupa wizytatorów, stąd częste skażenie kontrolą), zbyt obszerne ankiety, nie zawsze dostosowane do poziomu respondentów, oraz nadmiar biurokracji. Niestety należy tutaj także wspomnieć o będącej wielką zaletą jawności narzędzi i procedur, która, zamiast zrozumiałego otwarcia na spojrzenie z zewnątrz, spowodowała w znacznej ilości szkół budowanie fikcji, „ustawianie” rozmów i ankiet, słowem: zabiegi popularnie zwane „malowaniem trawy na zielono”. Szczegółem bezczelności i naigrywania się z prób reformowania oświaty było pojawienie się szkoleń przygotowujących do zdobycia przez szkołę „literki A”, oferowanych przez żerujące na niewydolnym systemie i niekompetencji dyrektorów firmy szkoleniowe.

EWALUACJA WEWNĘTRZNA Z PERSPEKTYWY SZKOŁY UCZĄCEJ SIĘ

Dla szkoły będącej organizacją uczącą się przede wszystkim ewaluacja wewnętrzna ma charakter stymulujący, pozwala na diagnozowanie problemów kluczowych i wprowadzenie zmian umożliwiających uzyskiwanie pozytywnych skutków. Działania ewaluacyjne mają charakter poznawczy i umożliwiają uświadomienie oraz unikanie popełniania tych samych błędów w przyszłości przy realizacji podobnych zamierzeń. Dostarczają przy tym wiedzy, umożliwiają zbieranie i analizę informacji na temat pozytywnych rezultatów pracy szkoły, kierunków rozwojowych i dalszego ich oddziaływania, zakresu odpowiedzialności nauczycieli, stopnia ich zaangażowania oraz roli w procesie realizacji zaplanowanych założeń edukacyjnych. Ujawniają także informacje na temat tego, czego nie udało się osiągnąć, wraz z uzasadnieniem i opisem głównych barier. Ewaluacja, jako narzędzie zarządzania, powinna zostać wykorzystana przez dyrektora w celu identyfikacji prawidłowości podejmowanych przez szkołę działań, przede wszystkim w sferze kierunków ich oddziaływania, efektywności, skuteczności oraz usprawniania sposobów ich osiągnięcia⁵.

⁵ K. Olejniczak, J. Rok, A. Płoszaj, *Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą – przegląd koncepcji* [w:] *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*, red. K. Olejniczak, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 76.

Dobrze przygotowany i pasjonujący się badaniem zespół z aktywnym liderem (tak jest w szkole zarządzanej przeze mnie) świetnie zna i rozumie specyfikę działania placówki, jej kulturę organizacyjną, misję i cele działania. Ewaluacja wewnętrzna w szkole uczącej się ma przede wszystkim służyć samym nauczycielom, ma pomóc w „samokorygowaniu”, gdyż w sposób przemyślany i celowy szkoła identyfikuje problemy i je rozwiązuje, a z reguły jest to bardziej przyjazne niż ocena przeprowadzana przez podmiot zewnętrzny, który zazwyczaj jest postrzegany w kategorii zagrożenia w związku z dokonywaną ewaluacją zewnętrzną, obecnie niewiele różniącą się w przebiegu od kontroli. Dzięki ewaluacji wewnętrznej szkoła (dyrektor, nauczyciele, rodzice) uzyskuje wiarygodną informację o tym, jak są odbierane jej działania i jakie są ich efekty (te oczekiwane i te niepożądane). Jeśli uzyska się taką informację, można wyeliminować czynniki, które nie sprzyjają efektywnej pracy, oraz rozwinąć te twórcze, wartościowe.

Z prowadzeniem ewaluacji wewnątrzszkolnej wiążą się także pewne niebezpieczeństwa, pułapki, ograniczenia oraz słabe jej strony, o których organizacja ucząca wie, by móc ich unikać i nad nimi panować:

- ewaluacja wewnętrzna jest zagrożona stronniczością;
- zmniejsza się dystans osób zaangażowanych w jej prowadzenie wobec przedmiotu ewaluacji i samych ewaluowanych;
- barierą może być trudność w oderwaniu się od dotychczasowych doświadczeń pracy w szkole i od panujących w niej relacji interpersonalnych;
- ewaluacja wewnątrzszkolna dostarcza wyników o niższej wiarygodności aniżeli ewaluacja prowadzona przez osoby spoza szkoły;
- często barierą jest brak odpowiedniej wiedzy merytorycznej na temat prowadzenia ewaluacji u osób, którym powierza się organizację jej przebiegu;
- zagrożeniem jest brak akceptacji dla uzyskanych wyników ewaluacji i związanych z tym rekomendacji⁶.

Przy pełnej świadomości tych zagrożeń dzięki autoewaluacji szkoła ucząca się otrzymuje interesujące ją informacje zwrotne, które są jednym z kluczowych elementów uczenia się placówki, decydującym o nadaniu temu procesowi charakteru sprzężenia zwrotnego między działaniami organizacji a jej interesariuszami i otoczeniem. W praktyce informacje zwrotne pozwalają szkole zweryfikować skuteczność swoich działań, stanowiąc tym samym podstawę do rozstrzygnięcia o kontynuowaniu lub modyfikacji danego przedsięwzięcia. Informacje dostarczone i przeanalizowane w trakcie ewaluacji wewnętrznej pozwalają uzyskać bardziej zobiektywizowany obraz rzeczywistości oraz działań zorientowanych zarówno na proces, jak i na jego efekty. Drugim kryterium decydującym o użyteczności informacji zwrotnych dla otrzymującej je organizacji jest ich regularność i usystematyzowanie. Konstruktywny charakter oceny stanu zastanego jest trzecim kryterium użyteczności informacji

⁶ M. Ziolo, *Ewaluacja jako instrument racjonalizujący funkcjonowanie sektora publicznego – Wybrane aspekty teoretyczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Finanse. Rynki finansowe. Ubezpieczenia” 2010, nr 26, s. 623–630.

zwrotnych. Użyteczność ewaluacji w procesie organizacyjnego uczenia się wynika przede wszystkim z następujących cech przedsięwzięć ewaluacyjnych:

- zobjektywizowanego charakteru badania dostarczającego wiarygodnych wyników,
- uważnego wsluchania się w głosy wszystkich interesariuszy szkoły,
- skupienia na faktycznych efektach działania,
- zastosowania przejrzystych i powtarzalnych kryteriów oceny,
- przyznania priorytetowego znaczenia wymiarowi praktycznemu,
- zaangażowania emocjonalnego pozytywnie motywującego pracę ewaluatorów,
- nacisku na przystępność prezentowanych wyników.

Wykorzystanie potencjału tkwiącego w ewaluacji jest możliwe tylko w odniesieniu do placówek prowadzonych według zasad współczesnego zarządzania publicznego (zadaniowość, programowanie działań, zarządzanie strategiczne)⁷.

Ewaluacja wewnętrzna powinna być zatem elementem codziennej praktyki szkolnej, a odpowiednio przygotowana i przeprowadzona, daje odpowiedź na dwa zasadnicze pytania: gdzie jesteśmy i w jakim kierunku musimy iść, aby się dalej rozwijać. Ewaluacja wewnętrzna pozwala zatem na pozyskanie użytecznych informacji oraz wykorzystanie ich w celu poprawy pracy placówki. Istotą ewaluacji jest więc doskonalenie jakości pracy szkoły.

Refleksja nad ewaluacją wewnętrzną w Szkole Podstawowej nr 47 w Szczecinie

Od 2000 roku istotą pracy Szkoły Podstawowej nr 47 w Szczecinie jest nauczanie powiązane z wychowaniem przez sztukę, kształtowaniem postaw przyjaznych środowisku, kształceniem umiejętności matematycznych oraz posługiwaniem się technologią informatyczną. Ten kierunek działania sprawdził się, toteż zasadniczo zostaje on zachowany, ale wzbogacony o nowe doświadczenia, zwłaszcza z zakresu oceniania kształtującego. Mamy też, obok innych sześciu szkół w Polsce, tytuł Lidera Szkół Uczących Się. Wyraźnie określono też cel szkoły, którym jest wykształcenie absolwenta potrafiącego podjąć bez problemów naukę w gimnazjum, orientującego się w podstawowych aspektach codziennego życia, świadomego najważniejszych norm etycznych, otwartego na świat i życzliwie nastawionego do innych. Takiego, który w stopniu umożliwiającym porozumiewanie opanował język obcy i rozumie zasady korzystania z wszystkich mediów. Istotna dla społeczności szkolnej jest współpraca z rodzicami i lokalnym środowiskiem, a także promowanie szkoły na zewnątrz. Ilustruje to doskonale nasza misja wyrażona sentencją ks. J. Tischnera: „Myślenie poszerza przestrzeń wolności i otwiera horyzonty nadziei”. W wynikach (wyższych niż średnie: kraju, OKE, miasta) sprawdzianu nasza szkoła plasuje się od lat na miejscach 11–3 wśród szkół publicznych Szczecina w staninach „wyżej średnim” i „wysokim”

⁷ K. Olejniczak, J. Rok, A. Płoszaj, *op. cit.*, s. 175–180.

oraz „bardzo wysokim”. W 2014 roku znalazła się na trzecim miejscu. W ewaluacji najważniejsza jest dla nas autonomia zespołów ewaluacyjnych oraz oddanie inicjatywy nauczycielom, jeśli chodzi o wpływ na wybór przedmiotu ewaluacji i sposobu jego realizacji. Tak prowadzona ewaluacja wewnętrzna pozwala nam:

- sprawdzić, czy osiągamy zakładane cele różnorodnych działań (np. możemy dowiedzieć się, czy sposób prowadzenia pedagogizacji rodziców w ramach spotkań z wychowawcą jest skuteczny, czy przyczynia się do autentycznego podniesienia świadomości, wiedzy ogólnej rodziców na tematy związane ze szkołą i ich dziećmi);
- ulepszyć, poprawić to, co robimy, i działać bardziej efektywnie (np. możemy w plan pracy wychowawcy klasowego włączyć sugestie i wyrażone przez rodziców deklaracje współpracy lub zrezygnować z działań, które nie przynoszą efektów pomimo nakładu zaangażowania);
- zaspokajać zmieniające się oczekiwania uczniów, rodziców, środowiska;
- rozpoznawać nowe możliwości, jakie płyną z dotychczasowych działań;
- badać długoterminowe efekty;
- identyfikować mocne i słabe strony podejmowanych działań;
- pokazywać sensowność swoich działań;
- inspirować siebie i innych;
- podnosić profesjonalizm, rozwijać kompetencje;
- podnosić poczucie własnej odpowiedzialności za podejmowane działania.

Korzyści, jakie daje prowadzenie ewaluacji wewnętrznej, są bezsporne. Informacje pochodzące z ewaluacji pozwalają nam:

- zorientować się, czy to, co robimy, idzie zgodnie z ustalonym planem;
- przewidywać pojawiające się w przyszłości problemy i utrudnienia;
- dostrzec, jakie zmiany zachodzą w środowisku uczniów, rodziców i innych partnerów naszych działań;
- opracowywać plany działania – rozwoju lub naprawy;
- optymalnie zarządzać tym, co mamy;
- dbać o dobry wizerunek, zależy nam na pozytywnej opinii innych – poddawanie ewaluacji tego, czym się zajmujemy, sprawia, że jesteśmy postrzegani jako szkoła przejrzysta, dobrze zarządzana, sprawna w działaniu.

Wśród najważniejszych zalet ewaluacji wewnętrznej trzeba wymienić:

- zwiększenie wśród nauczycieli, uczniów, rodziców wiedzy o tym, co się dzieje, co się realizuje w szkole;
- większą identyfikację nauczycieli, uczniów, rodziców z jej wynikami;
- fakt, że jej wyniki stanowią znakomity i bogaty materiał do planowania dalszej pracy;
- to, że prowadzona jest z potrzeby szkoły – dostarcza informacji o tym, co według szkoły jest w danym roku szkolnym konieczne do rozpoznania, dając tym samym swobodę w ustaleniu problematyki.

Bezpośrednio z nadzoru pedagogicznego ostatnich lat, poza konkretnymi dotychczasowymi sprawami formalnymi, jak choćby prowadzenie dokumentacji, wynikały spostrzeżenia natury ogólniejszej związane z nowym, całościowym spojrzeniem na sens kształcenia. Kształcenia opartego na podstawowych umiejętnościach, przygotowującego do uczenia się i twórczego wykorzystywania zdobytej wiedzy na dalszych etapach edukacji. Kluczem zawsze była doskonała sprawność w posługiwaniu się językiem, albowiem na nim opiera się komunikowanie na wszystkich poziomach i przekazywanie myśli, a także matematyka umożliwiająca wgląd w filozoficzną i techniczną wiedzę o świecie oraz przygotowanie do życia, a nie zdawania testów. Nauka w pierwszych etapach edukacyjnych ma dać tę właśnie ogólną wiedzę, a przede wszystkim spowodować, żeby młody człowiek choć trochę polubił czytanie i uczenie się oraz kreatywne rozwiązywanie problemów. Te założenia były ważnym impulsem do zainicjowania zmian, którym kierunek nadały wnioski z ewaluacji 2010–2014.

Najpierw zajęliśmy się poprawą jakości pracy szkoły i modyfikacją systemu opiekuńczo-wychowawczego. Badaliśmy, głównie na wniosek samorządu uczniowskiego, czy uczniowie traktowani są sprawiedliwie i jak sprawdzają się w praktyce nowe zasady pracy świetlicy. Kolejnym problemem była poprawa współpracy z rodzicami i próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób ją poszerzyć i lepiej ich wspierać. Została zbadana została skuteczność oferty szkoły w zakresie wspomagania rodziców oraz przeprowadzona diagnoza czynników ułatwiających i utrudniających współpracę.

Doskonaląc pracę wychowawczą i wsłuchując się w opinie uczniów, wzięliśmy na warsztat ewaluacyjny poprawę relacji między uczniami oraz kształcenie postaw obywatelskich i altruistycznych. Próbowaliśmy ustalić, jak najskuteczniej prowadzić naukę współpracy i działania w zespole oraz w jaki sposób integrować zespoły klasowe, niwelować konflikty i skutecznie wdrażać postawy otwarte na innych. Udało się nam określić większość źródeł postaw egoistycznych i agresywnych wobec innych, a także przeprowadzić diagnozę czynników ułatwiających i utrudniających współpracę w grupie.

Ewaluacje dały bardzo bogaty materiał informacyjny o naszej pracy i zjawiskach występujących w szkole, na podstawie którego na radach pedagogicznych (a właściwie dysputach) podsumowujących nadzór pedagogiczny powstało bardzo dużo wniosków i spostrzeżeń, które w skróconej formie przedstawiam.

Ustaliliśmy, że w szkole systematycznie diagnozuje się poziom wiedzy i umiejętności uczniów z kilku przedmiotów. W zależności od potrzeb opracowywane są programy pracy z uczniami zdolnymi oraz dziećmi mającymi trudności. Oprócz zindywidualizowanej pracy na lekcjach prowadzone są osobne zajęcia wspomagające i rozwijające dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zalecane byłoby przeprowadzanie diagnoz także z innych przedmiotów. O ile każdy z wychowawców realizuje przyjęty program wychowawczy w swojej klasie, o tyle brakuje doskonalszych rozwiązań systemowych obejmujących całą społeczność uczniowską. Konieczne wydaje się ustalenie celów, zasad i metod działania zespołów wychowawczych na poziomach 0–III, IV–VI. Wnioski płynące z oceny ich pracy powinny stanowić podstawę modyfikacji szkolnego programu wychowawczego.

Szkoła stara się zorganizować czas wolny w sposób sprzyjający rozwojowi dzieci. Służy temu bogata oferta zajęć pozalekcyjnych pozwalających uczniom na pogłębianie wiedzy, rozwijanie talentów i poszerzanie umiejętności. Nie ma zwyczaju ograniczania uczniom możliwości wzięcia udziału w konkursach – każdy może spróbować swoich sił. Wyniki konkursów podawane są do ogólnej wiadomości, co może także mieć charakter nagrody dla uczestników. W szkole za mało wagi przykładą się do informowania o zawodach sportowych i konkursach artystycznych, a także do odnotowywania sukcesów uczniów w tych dziedzinach.

Szkolny system oceniania daje możliwość sprawiedliwego oceniania postępów ucznia i jego zachowania. Pomiędzy przedmiotowymi systemami oceniania nie ma spójności, zwłaszcza jeśli chodzi o możliwość poprawy prac kontrolnych i oceny prac domowych. Istnieją rozbieżności pomiędzy szczegółowymi zapisami WSO a praktyką nauczycielską w powyższych kwestiach. Uczniowie zauważają nierówne traktowanie pod względem płci oraz uzdolnień czy też ich braku. W ankietach pojawił się zarzut faworyzowania dzieci nauczycieli uczących w szkole. W ocenie zachowania daje się zauważyć brak konsekwencji oraz starania o rzetelne rozpatrzenie spornych sytuacji – 46% ankietowanych twierdzi, że niesprawiedliwe ich zdaniem traktowanie uczniów częściej dotyczy oceny zachowania niż postępów w nauce.

Ważnym elementem organizowania czasu wolnego jest szkolna świetlica. O ile pozytywnie oceniana jest praca wychowawcza świetlicy, o tyle działania edukacyjne w opinii rodziców są niewystarczające. Formy spędzania czasu w świetlicy realizują dziecięcą potrzebę zabawy. W opinii uczniów zbyt mało czasu poświęca się na gry i zabawy sportowe oraz rozrywki z użyciem komputera, telefonu czy tabletów. Popularność Koła Młodego Europejczyka świadczy o atrakcyjności zajęć niezwiązanych bezpośrednio z treściami realizowanymi na lekcjach. Daje się zauważyć potrzeba użyteczności i chęć sprawowania jakiejś funkcji w świetlicy (pomoc pani, pilnowanie porządku, przygotowywanie prac na kiermasz, ich sprzedaż). Dla użytkowników świetlicy najbardziej uciążliwy jest panujący w niej hałas.

Wyniki ewaluacji pokazują, że szkoła prowadzi różnorodne działania wychowawcze mające zintegrować klasy i przeciwdziałać konfliktom między uczniami. Nauczyciele zbierają informacje z różnych źródeł, by zdiagnozować relacje panujące w klasach. Daje się zauważyć dysproporcja między wybieranymi narzędziami – większość nauczycieli opiera się na obserwacjach własnych i innych pedagogów, tylko jedna trzecia korzysta z socjometrycznych testów diagnostycznych. Ankietowani potwierdzają, iż na bieżąco reagują na postawy i zachowania uczniów, oceniając je, prowadząc rozmowy indywidualne i grupowe oraz z rodzicami, przeprowadzając zajęcia o charakterze psychoedukacyjnym. W sytuacjach bardziej złożonych interweniuje pedagog szkolny w sposób określony procedurami szkolnymi.

Prawie wszyscy ankietowani nauczyciele potwierdzają występowanie problemu odrzucania niektórych dzieci przez grupę rówieśniczą. Zapobieganiu i niwelowaniu tego zjawiska służą prowadzone zajęcia wychowawcze, działania integrujące grupę oraz ściślejsza współpraca z rodzicami oraz specjalistami. Także nauczyciele różnych przedmiotów starają się wydobywać aspekty wychowawcze zagadnień poruszanych

na lekcjach. Duża grupa uczniów docenia rolę takich rozmów i zajęć, uważając, że na równi z kontraktem klasowym pomagają stworzyć i zachować dobrą atmosferę w klasie. Warto zauważyć, że w opinii uczniów najlepszym jednak sposobem integracji są wspólne spędzanie czasu na przerwach oraz wycieczki dydaktyczno-wychowawcze.

Mimo skomplikowania materii wyniki ewaluacji wpłynęły na sporządzenie „nowego otwarcia” w pracy szkoły, a także przeprowadzenie prostych, ale skutecznych działań, które pozwoliłyby:

- opracować i przeprowadzić diagnozy z przedmiotów dotychczas niediagnozowanych;
- określić zasady funkcjonowania zespołu wychowawczego w kontekście nowych zadań: dydaktyki, wychowania i współpracy z rodzicami;
- pracować nad dyscypliną na lekcjach i przerwach – ważna konsekwencja i jednakowe postępowanie wszystkich nauczycieli;
- pracować nad integracją zespołów uczniowskich i poszanowaniem godności innych;
- nadal doskonalić na wszystkich lekcjach czytanie ze zrozumieniem;
- na wszystkich lekcjach wdrażać zasady ortograficzne;
- pracować nad poprawą frekwencji;
- motywować rodziców do większego zaangażowania i współpracy ze szkołą;
- kontynuować działania zmierzające do poprawy pracy świetlicy;
- większe zainteresowanie wykazać w sprawach wychowawczych, zwłaszcza w kwestii informacji zwrotnej uczniów na temat atmosfery w klasie i szkole;
- rozwijać uzdolnienia i zainteresowania dzieci poprzez ciekawsze programy i tematykę kół zainteresowań;
- doskonalić pracę zespołową.

W tym roku nadaliśmy badaniom ewaluacyjnym wyższą rangę i ze względu na interesujący i mało znany aspekt problemu prowadzimy je we współpracy z naukowcem z Uniwersytetu Szczecińskiego, a tematem autoewaluacji jest wpływ programów ukrytych na funkcjonowanie szkoły⁸.

KILKA KONKLUZJI NA ZAKOŃCZENIE

Ewaluacja w szkole uczącej się jest niezwykle przydatna, ale nie może być postrzegana jako panaceum na wszelkie bolączki placówki, a sensowna bywa wtedy, gdy jest skuteczna. Podstawą tej ewaluacji powinny być z jednej strony efekty, z drugiej – zaplanowany proces. Im lepiej wiemy, co chcemy osiągnąć, tym łatwiej jest nam zaprojektować obszary, które powinny być poddane ewaluacji. Jednocześnie należy pamiętać, że nie wystarczy przeprowadzenie jednorazowej ewaluacji. Jeśli raz zbadałismy, jak funkcjonuje wybrany obszar życia szkoły, i w wyniku badań wprowadzili-

⁸ Materiały ewaluacyjne SP 47 w Szczecinie w opracowaniu Urszuli Zienkiewicz z zespołem.

śmy zmiany, to po pewnym czasie należy sprawdzić, czy zmiany przyniosły efekty. Dlatego też musimy znowu zaprojektować i przeprowadzić ewaluację. Takie działanie pomoże nam w doskonaleniu, ewaluacja bowiem może być instrumentem rozwoju, a rozwój ten jest możliwy tylko wtedy, gdy ewaluacja prowadzi do uspołecznionej refleksji, gdy pozwala ujawniać istotne dla instytucji, a także dla konkretnych osób i grup społecznych kwestie, pytania, szanse i zagrożenia pojawiające się w chwili obecnej i najbliższej przyszłości.

Ewaluacja nie jest badaniem naukowym, choć posługuje się metodami naukowymi w takim stopniu, w jakim jest to tylko możliwe. Nadawanie ewaluacji skomplikowanych procedur naukowych jest jednym z najczęściej spotykanych nieporozumień, które sprawia, że gubi się społeczna tożsamość, istota ewaluacji, ukierunkowanej zawsze na badany obiekt, a nie zmierzającej do odkrywania ogólnych prawidłowości, praw o zasięgu ponadindywidualnym. Zakres ewaluacji musi być skoncentrowany jak najmocniej na zdefiniowanym przedmiocie dociekań w konkretnym miejscu i czasie. Dlatego im szerszy zakres przedmiotowy badania ewaluacyjnego, tym bardziej narażone jest ono na ogólnikowość i biurokratyzację. Bardzo istotne jest zatem, żeby nie dopuścić do tego, by proces ewaluacji wewnętrznej stał się pustym działaniem realizowanym jedynie na potrzeby biurokratycznej maszyny lokalnej administracji oświatowej.

W kontekście zaś reformy oświaty w Polsce utrzymanie ewaluacji (zwłaszcza wewnętrznej), ciągle jej doskonalenie i pozbywanie wad zaczerpniętych z naleciałości kontrolnych powinno być priorytetem w kreowaniu polityki oświatowej, albowiem uczeni już zrobili swoje, doskonaląc metody i ankiety, ale projekt się właśnie kończy i warto byłoby kontynuować ideę ewaluacji na wszystkich poziomach, od szkoły poprzez samorządy, kuratoria aż po ministerstwo.

Wykorzystanie interakcyjnej, czyli dialogicznej możliwości ewaluacji, opartej na rzetelnej informacji zwrotnej, ma także wpływ na wzrost kultury organizacyjnej szkoły przejawiającej się w formie:

- otwarcia dyskursu społecznego interesariuszy szkoły, dotyczącego procesów i zjawisk zachodzących w placówce, prowadzącego do większego uspołecznienia i partycypacji wszystkich w kształtowaniu dobrej pracy;
- współpracy szkół uczących się i zorientowanych na rozwój, polegającej na wzajemnym wspieraniu się i kształtującej zorientowany na dialog środowiskowy model edukacji.

Dobra realizacja tych przedsięwzięć wymaga zorganizowania systematycznych działań w postaci powołania wyspecjalizowanych zespołów nauczycielskich, a w przyszłości nauczycielsko-rodzicielskich, nauczycielsko-uczniowskich oraz promowania dialogicznych i nastawionych na rozwój, a nie kontrolę, działań ewaluacyjnych, traktowanych jako element wsparcia instytucji.

Dzisiaj łatwo poradzimy sobie z wiedzą o zarządzaniu, uporamy się z nielogicznymi przepisami, nauczymy uczenia się i zespołowego działania. Najtrudniejsza jest praca nad zmianą mentalności, systemowa, powszechna i wymagająca czasu. Temu w sposób doskonały sprzyja poprawnie i sensownie realizowana ewaluacja, toteż na bazie jej rozwoju powinna być prowadzona nowa praca u podstaw zmierzająca do pozytywnych

przekształceń polskiej oświaty. Musi ona także zostać rozszerzona na całe środowisko edukacyjne, a zwłaszcza rodziców jako współgospodarzy szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Przywództwo i zmiana w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- <http://www.ceo.org.pl> (data dostępu: 27.06.2015).
- <http://www.pte.org.pl> (data dostępu: 25.08.2015).
- <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 25.08.2015).
- Materiały ewaluacyjne SP 47 w Szczecinie w opracowaniu Urszuli Zienkiewicz z zespołem.
- Olejniczak K., Rok J., Płoszaj A., *Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą – przegląd koncepcji* [w:] *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*, red. K. Olejniczak, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*, red. K. Olejniczak, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Osiński S., *Zarządzanie dialogiczne w kontekście nowego nadzoru pedagogicznego* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Przywództwo i zmiana w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324 ze zm. w 2013 r.; poz. 560 z dnia 14 maja 2013 r.).
- Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.
- Tischner J., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, BN I 306, Wrocław 2003.
- Wasilewska O., Rybińska A., Muzyk A., *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, wydanie zmienione, Warszawa 2014.
- Zioło M., *Ewaluacja jako instrument racjonalizujący funkcjonowanie sektora publicznego – Wybrane aspekty teoretyczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Finanse. Rynki finansowe. Ubezpieczenia” 2010, nr 26.

PROGRAM WSPIERAJĄCY EWALUACJĘ WEWNĘTRZNĄ W SZKOLE. OD PROBLEMU/POMYSŁU DO REALIZACJI

A b s t r a k t:

W artykule przedstawiono proces powstania i działanie „Programu wspierającego ewaluację wewnętrzną w szkole” stworzonego w ramach projektu POKL 9.1.2. jako część programu rozwojowego szkoły – Gimnazjum nr 20 im. Himalaistów Polskich w Zabrze. W części poświęconej ewaluacji projekt obejmował badania i analizy uwarunkowań funkcjonowania systemu ewaluacji w szkole i jej społeczności. Kolejny etap objął konceptualizację, uzgadnianie i projektowanie form wsparcia. Ostatnim etapem była realizacja działań w formie publikacji na temat badań ewaluacyjnych w środowisku szkoły oraz tworzenie, testowanie i wdrożenie programu komputerowego/aplikacji internetowej wspierającej ewaluację wewnętrzną w szkole. Artykuł ma charakter praktyczny i dotyczy wymagań 1 i 12, a także obowiązku realizacji przez szkołę ewaluacji wewnętrznej.

WSTĘP

Zmiany zachodzące w środowisku społecznym szkół (m.in. niż demograficzny i wzrastająca konkurencja, proces globalizacji i konieczność uwzględniania trendów europejskich oraz światowych) wymagają stałego dostosowywania do nich, a zarazem reformowania, systemu edukacji. Polskie szkoły stają przed potrzebą ustawicznego doskonalenia się. Wymóg ten jest egzekwowany formalnie przez instytucje nadzoru pedagogicznego z racji wprowadzenia ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej w placówkach edukacyjnych (Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 7 października 2009 r.; Dz. U. nr 168, poz. 1324 ze zm.). Z drugiej strony potrzebna jest także większa świadomość i gotowość do rozwoju stymulowanego od wewnątrz, poprzez działania samych nauczycieli i środowiska szkoły. Może temu sprzyjać dobrze pojęta, demokratyczna i partycypacyjna, nastawiona na wdrożenie ewaluacja wewnętrzna.

Jak zawsze, dyrektywne wprowadzanie określonych zmian ma swoje wady i zalety. Podobnie jest z obowiązkiem corocznej realizacji przez szkoły ewaluacji wewnętrznej. Z jednej strony poprawnie przeprowadzone badanie ewaluacyjne może stanowić istotny potencjał rozwojowy placówki, wskazując na jej silne i słabe punkty, uwidacz-

niając problemy oraz wzmacniając współpracę ze środowiskiem społecznym. Z drugiej jednak strony badanie przygotowane i zrealizowane w niewłaściwy sposób może prowadzić do fałszywych wniosków i w konsekwencji być podstawą niekorzystnych dla instytucji działań. Ponadto powoduje marnotrawienie czasu i pracy osób zaangażowanych w ewaluację. Ustawodawca, wprowadzając ewaluację wewnętrzną, w wielu przypadkach wyprzedził świadomość i wiedzę samych zainteresowanych na temat specyfiki i metodologii badań ewaluacyjnych. Do przeprowadzenia poprawnego badania ewaluacyjnego w środowisku szkoły potrzeba nie tylko praktyki i doświadczenia pedagogicznego, ale także pewnego zasobu wiedzy z zakresu metodologii badań społecznych. Rozwój wiedzy, umiejętności i kultury ewaluacyjnej w szkołach jest procesem, który wymaga czasu, ale też stałego, partnerskiego wspierania szkół, rozumienia ich stanowiska i potrzeb w tym zakresie.

Celem artykułu jest przedstawienie procesu powstawania oraz działania *Programu wspierającego ewaluację wewnętrzną w szkole* zrealizowanego w ramach projektu POKL 9.1.2. jako części programu rozwojowego szkoły. Projekt, w zakresie ewaluacji, obejmował badania wstępne oraz analizę uwarunkowań szkolnych i środowiskowych, następnie konceptualizację, uzgadnianie i projektowanie wsparcia, a w dalszej kolejności realizację działań w postaci opracowania publikacji dotyczącej badań ewaluacyjnych w szkole (wsparcie teoretyczne i metodologiczne) oraz przygotowania, przetestowania i wdrożenia programu komputerowego/aplikacji internetowej wspomagającej proces ewaluacji wewnętrznej (wsparcie organizacyjno-techniczne). Artykuł ma charakter praktyczny i odnosi się do wymagania 1. *Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów* oraz 12. *Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi*, a także do obowiązku realizacji przez szkoły ewaluacji wewnętrznej.

EWALUACJA W SZKOLE – OD PROBLEMÓW DO POTRZEB

Wprowadzenie ewaluacji wewnętrznej jako obligatoryjnego zadania szkoły w potocznym odczuciu przysporzyło dodatkowych zadań i nie zachwyciło ani dyrektorów, ani nauczycieli w wielu (a może nawet w większości) szkołach. Jednak badania dotyczące percepcji ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez nauczycieli charakteryzują się dużym zróżnicowaniem. Na przykład w badaniu przeprowadzonym wśród nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów w powiecie chojnickim jedynie co trzeci nauczyciel był zwolennikiem ewaluacji w pracy zawodowej¹. Z kolei wyniki badań ankietowych realizowanych po ewaluacji zewnętrznej w roku szkolnym 2010/2011

¹ D. Sikora, *Stosowanie ewaluacji w praktyce pedagogicznej nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów z powiatu chojnickiego* [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemiecko, K.M. Szmigiel, Wydawnictwo Grupa Tomami, Kraków 2011, s. 168–174.

świadczą o tym, że nauczyciele, którzy doświadczyli ewaluacji zewnętrznej, w większości pozytywnie oceniają przeprowadzone badanie². Bardziej zróżnicowane oceny znajdujemy w badaniu postrzegania ewaluacji wewnętrznej przez nauczycieli województwa śląskiego przeprowadzonym po dwóch latach jej obowiązywania. Przez niektórych była ona doceniana z uwagi na jej poznawcze i rozwojowe walory, w innych środowiskach zaś postrzegana głównie jako działanie konieczne, mało przydatne, o charakterze oceniałym³. Niezależnie jednak od ostatecznej oceny zawsze warto spojrzeć wnikliwiej na zgłaszaną krytykę i problemy, szczególnie gdy chodzi o doskonalenie określonych działań. Przyczyn krytyki środowiska nauczycielskiego wobec ewaluacji (zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej) jest wiele, o czym mówią cytowane powyżej wyniki badań. Są to między innymi:

- w odniesieniu do ewaluacji zewnętrznej: raport nieodzwierciedlający obrazu szkoły; dyskusja nad raportem nieprzydatna w określeniu kierunków rozwoju szkoły; ewaluatorzy niedostrzegający uwarunkowań i kontekstu, w jakim funkcjonuje szkoła; słabość kompetencji organizacyjnych i badawczych ewaluatorów; brak jasności zasad i kryteriów ewaluacji⁴;
- w odniesieniu do ewaluacji wewnętrznej: brak znajomości literatury na temat ewaluacji; negatywne doświadczenia ewaluacji zewnętrznej; brak wiedzy metodologicznej; problemy z przekonaniem rady pedagogicznej szkoły do wartości ewaluacji; poszukiwanie związków pomiędzy mierzaniem jakości a ewaluacją; słaba rola dyrektora; emocjonalne podejście do ewaluacji⁵.

Wyrazem problemów z ewaluacją wewnętrzną w szkołach były też głosy nauczycieli, które zebrała autorka (I.S.) w czasie prowadzenia kursu ewaluacji w ramach studium podyplomowego zarządzania oświatą zorganizowanego przez Politechnikę Śląską w 2011 roku. Wymieniane przez uczestników kursu – nauczycieli – kwestie to między innymi:

- brak poczucia sensu badań ewaluacyjnych oraz potrzeby ich realizacji;
- brak wiary w możliwość ich realnego wpływu na życie szkoły;
- brak wiedzy na temat specyfiki ewaluacji względem innych typów badań pedagogicznych i utożsamianie ewaluacji z kontrolą, wizytacją, akredytacją;
- zbyt ograniczona ilość czasu i możliwości technicznych do ich realizacji;
- brak możliwości konsultowania poprawności metodologicznej badań;
- obawy o naruszenie relacji interpersonalnych w szkole.

W pogłębiających te zagadnienia dyskusjach udawało się zazwyczaj przeformułować część z wymienianych problemów na konkretne potrzeby, których zaspoko-

² J. Kołodziejczyk, *Ewaluacja zewnętrzna szkół i placówek edukacyjnych w oczach nauczycieli i dyrektorów. Badanie recepcji ewaluacji zrealizowanych w roku szkolnym 2010/11* [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 220–229.

³ D. Elsner, K. Bednarek, *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań*, SEO 2011, s. 10–21, http://www.npseo.pl/data/vario-us/files/sesja_3_1_elsnet.pdf (data dostępu: 26.09.2013).

⁴ J. Kołodziejczyk, *op. cit.*

⁵ D. Elsner, K. Bednarek, *op. cit.*

jenie mogłoby, w odczuciu nauczycieli, przyczynić się do zmniejszenia obaw oraz bardziej pozytywnego obrazu ewaluacji wewnętrznej. Chodziło przede wszystkim o zapewnienie nauczycielom – ewaluatorom wsparcia w przygotowaniu i projektowaniu badań ewaluacyjnych od strony metodologicznej i organizacyjno-technicznej. Oczekiwania te nie dotyczyły jednak organizowania szkoleń z tej tematyki, ponieważ uczestnicy kursu w większości brali w nich już udział, skłaniały się natomiast ku bezpośredniej pomocy w kontekście konkretnej szkoły i ewaluacji – co wskazywało przede wszystkim na potrzebę tutoringów w początkowych ewaluacjach wewnętrznych oraz systemowego wsparcia w projektowaniu badań ewaluacyjnych.

Próbę praktycznej realizacji takich działań, w odniesieniu do konkretnej szkoły – Gimnazjum nr 20 im. Polskich Himalaistów w Zabrzu, podjęły autorki, współpracując w przygotowaniu i realizacji programu *Dziś nauka – jutro zawód*, którego jeden z modułów dotyczył systemowego wsparcia ewaluacji wewnętrznej jako części programu rozwojowego szkoły. Gimnazjum nr 20 jest szkołą, w której w ostatnim czasie zachodziły dynamiczne zmiany. Sytuacja szkoły jest w dużym stopniu skorelowana z sytuacją, w jakiej znajduje się dzielnica Biskupice. To historycznie najstarsza dzielnica Zabrze, zamieszkała w większości przez robotników – pracowników kopalni i koksowni, którzy w wyniku transformacji ustrojowej stracili pracę. Pauperyzacja mieszkańców dzielnicy przełożyła się na dalsze problemy uczniów szkoły. Dzielnice cechuje małe zróżnicowanie społeczne, mieszkańcy żyją w dość zamkniętym środowisku, co przekłada się na sposób postrzegania świata przez ich dzieci – uczniów gimnazjum. Dotychczas zarówno dzielnica Biskupice, jak i Gimnazjum nr 20 nie cieszyły się w Zabrzu dobrą opinią. Kadra zarządzająca szkołą postawiła sobie za cel zmianę tych opinii i walkę ze stereotypami na temat szkoły i dzielnicy. W tym celu szkoła rozpoczęła współpracę z lokalnymi liderami, klubami sportowymi, stowarzyszeniami i radą dzielnicy w organizacji działań społeczno-kulturalnych, sportowych, wolontariatu. Poprawiono infrastrukturę szkoły poprzez remont budynku i boiska sportowego. Szkoła pozyskuje także środki zewnętrzne, a dzięki realizacji projektów unijnych może zapewnić uczniom dodatkowe atrakcyjne zajęcia, pomoce edukacyjne i wycieczki. Wśród problemów, z którymi muszą się mierzyć pracownicy szkoły, można wymienić małe zaangażowanie rodziców w edukację ich dzieci, wysoki stopień absencji, częste trudności wychowawcze. W szkole podejmowane są różne działania mające przeciwdziałać tym problemom. Organizuje się różnego rodzaju imprezy, na przykład Noc atrakcji, oraz akcje o charakterze społecznym. Do szkoły zapraszani są również znani ludzie, którzy pokazują uczniom, że dzięki determinacji i konsekwencji można zrealizować swoje marzenia i osiągnąć sukces. Działania podejmowane przez kadrę zarządzającą szkołą mają charakter długofalowy, nakierowane są na budowanie kapitału intelektualnego i społecznego uczniów.

Projekt *Dziś nauka – jutro zawód* został zrealizowany w partnerstwie z firmą Pro Publico w ramach Poddziałania 9.1.2. POKL i uzyskał współfinansowanie ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Urzędu Miasta Zabrze. Głównym celem projektu było wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów Gimnazjum nr 20 poprzez zapewnienie im różnorodnych form wsparcia edukacyjnego, takich jak: tre-

ning z metod efektywnego uczenia się, zajęcia z przedmiotów wchodzących w skład egzaminu gimnazjalnego, zajęcia z informatyki, doradztwo zawodowe – indywidualne. W ramach projektu odbyły się bezpłatne wycieczki dla uczniów: do Warszawy, Krakowa, Ustronia, Zabrza i Gliwic, Krasiejowa i Opola oraz Tarnowskich Gór. Szkoła pozyskała także liczne pomoce dydaktyczne: pracownię informatyczną opartą na technologii n-Computingu, pomoce przedmiotowe (tablice interaktywne, wyposażenie pracowni fizyko-chemicznej, gry dydaktyczne itd.).

Moduł dotyczący ewaluacji wewnętrznej, zatytułowany *Ewaluacja dla rozwoju szkoły*, składał się z kilku etapów realizacji:

1. Etap diagnozy potrzeb ewaluacyjnych w Gimnazjum nr 20 na podstawie analizy danych zastanych oraz 40 wywiadów pogłębionych przeprowadzonych wśród: kadry zarządzającej szkołą, nauczycieli, uczniów, rodziców uczniów, przedstawicieli otoczenia szkoły (m.in. współpracowników, liderów środowiska lokalnego), ekspertów (doradców metodycznych, ekspertów do spraw ewaluacji w kuratorium, przedstawicieli wydziału oświaty).
2. Etap uzgadniania obszaru i metod wsparcia oraz realizacji. Na podstawie przeprowadzonej diagnozy zostały zaproponowane konkretne rozwiązania: opracowanie dla nauczycieli przyjaznego przewodnika/podręcznika obejmującego podstawy teoretyczne ewaluacji, zagadnienia związane z projektowaniem badań ewaluacyjnych i prezentację wybranych metod i technik badawczych pod kątem ich wykorzystania w ewaluacji wewnętrznej w szkole, a także zaprojektowanie programu komputerowego/aplikacji internetowej wspierającej ewaluację wewnętrzną. W czasie rozmów z kadrą zarządzającą szkołą i członkami zespołu ewaluacyjnego uzgodniono wstępnie, jakie możliwości powinna mieć planowana aplikacja, dodano także przygotowanie 10 przykładowych projektów ewaluacji z wykorzystaniem różnych metod. W procesie realizacji tych zadań przeprowadzane były liczne konsultacje z zespołem współpracującym przy realizacji projektu, a także dokonywane modyfikacje kolejnych wersji książki, programu i przykładowych projektów ewaluacji.
3. Etap testowania *Pakietu wspomagającego ewaluację wewnętrzną*. Książka i program w pierwszej wersji zostały oddane do dyspozycji użytkowników – zespołu ewaluacyjnego, który zrealizował za ich pomocą ewaluację wewnętrzną zaplanowaną na rok szkolny 2012/2013. Badanie dotyczyło norm społecznych funkcjonujących w szkole. Przeprowadzone było pod kątem sprawdzenia, w jakim stopniu funkcjonujące w szkole zasady i uregulowania zabezpieczają przed ich łamaniem, oraz rozważenia potrzeby ich modyfikacji. Wykorzystano w nim takie metody jak: wywiady, obserwacja, e-ankieta. Przetestowano zastosowanie oraz modyfikację różnych elementów programu – projektowania i zarządzania ewaluacją. Książka Iwony Sobieraj *Ewaluacja w środowisku szkoły* trafiła natomiast do rąk przyszłych użytkowników oraz do recenzji naukowej. W czasie realizacji całego procesu ewaluacji wewnętrznej autorzy, wykonawcy i użytkownicy programu na bieżąco rozważali pojawiające się sugestie zmian i możliwości ich wprowadzenia.

Program wspierający ewaluację wewnętrzną w szkole

Zaprezentowany poniżej *Program wspierający ewaluację wewnętrzną w szkole* jest narzędziem, które w zamyśle autorów ma służyć zespołom ewaluacyjnym, ale także innym użytkownikom ewaluacji w szkole. Program pozwala na zaplanowanie procesu ewaluacji na podstawie ramowego planu i harmonogramu oraz zaprojektowanie jej poszczególnych elementów (określenie celu ewaluacji, identyfikację wartości i określenie kryteriów ewaluacji, postawienie pytań badawczych, przyjęcie metod badań, określenie źródeł informacji). Umożliwia także stworzenie narzędzi badawczych i realizację badań wspomaganych komputerowo (*on-line* oraz *off-line*) oraz tworzenie raportów z badań⁶.

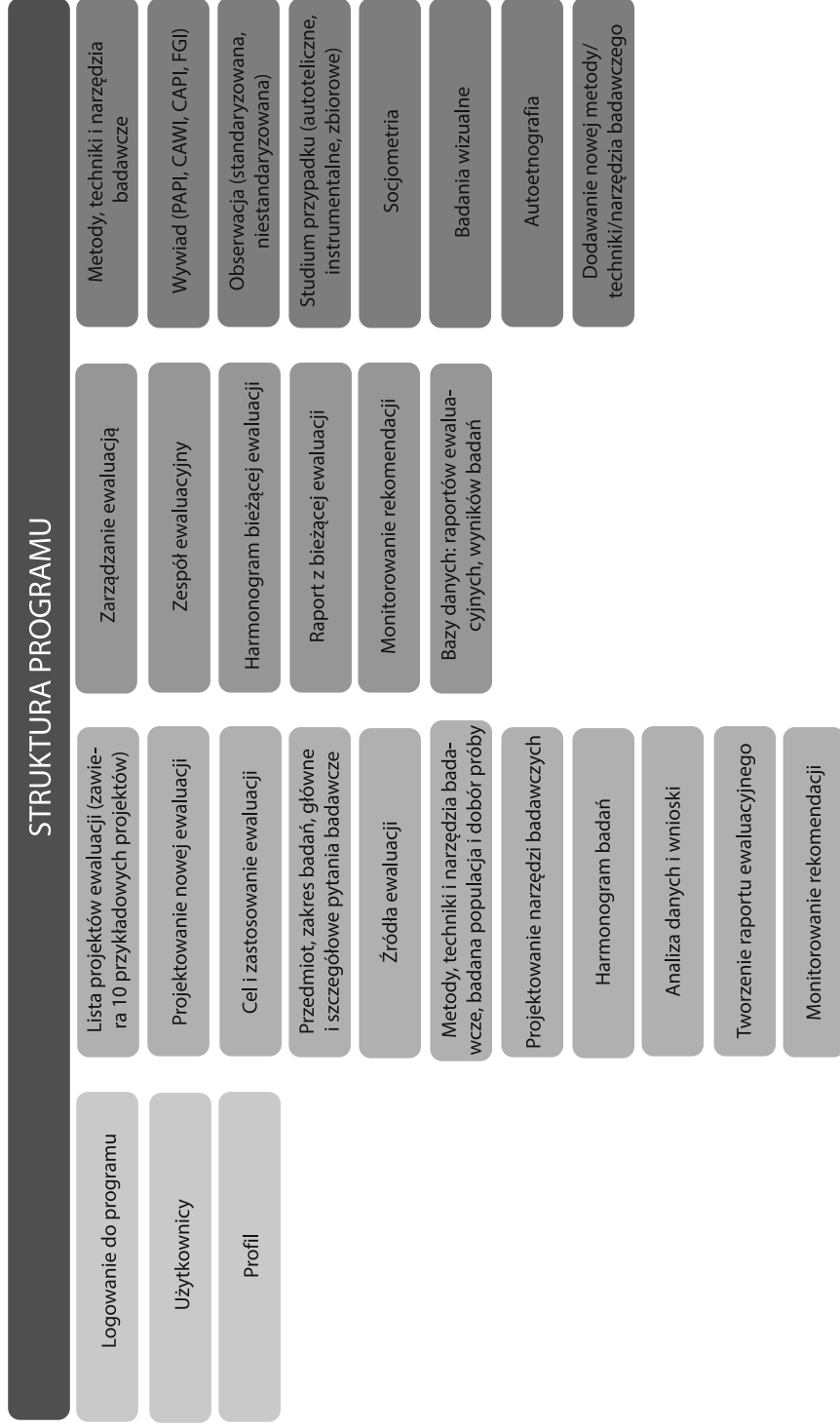
Główną cechą programu jest jego otwartość i możliwość dostosowywania do potrzeb konkretnych użytkowników. Mogą z niego korzystać zarówno osoby mniej obeznane ze specyfiką badań ewaluacyjnych i metod badań społecznych, jak i doświadczeni już ewaluatorzy i dyrektorzy szkół, którzy uzyskają pomoc techniczną w zarządzaniu ewaluacją w szkole. Większość elementów programu została stworzona tak, aby umożliwić użytkownikom samodzielne przekształcanie ich według własnych potrzeb (dodawanie nowych metod i narzędzi badawczych lub modyfikacja istniejących, zarządzanie procesem ewaluacji, określanie elementów harmonogramu ewaluacji i jej raportu, zarządzanie składem i wielkością zespołu ewaluacyjnego, funkcjami itp.). Logowanie do programu umożliwia różne poziomy dostępu dla administratorów i użytkowników, uczestników ewaluacji. W zależności od statusu użytkownika pozwala na otwieranie i modyfikację projektów oraz narzędzi ewaluacji, ich podgląd lub jedynie dopuszcza do wypełnienia *on-line* wybranych narzędzi badawczych, na przykład kwestionariuszy ankiet, wywiadu⁷.

W strukturze programu zostały wyróżnione trzy główne funkcje: projektowanie ewaluacji (nowej lub modyfikacja istniejącej), zarządzanie ewaluacją i bazami danych, zarządzanie metodami i narzędziami ewaluacji.

Przykładowo: funkcja „Projektowanie i realizacja procesu ewaluacji” zachęca ewaluatorów przygotowujących konceptualizację badania do przejścia we właściwej kolejności całej procedury planowania (co pomaga zachować poprawność metodologiczną projektu) oraz podpowiada kolejne kroki przy projektowaniu badań ewaluacyjnych. Występujące w tym procesie terminy z zakresu metodologii i ewaluacji są zdefiniowane i pojawiają się użytkownikowi jako „podpowiedzi” w podejmowanych przez niego decyzjach badawczych. Pozwala to na bardziej świadomy wybór różnych opcji, metod, technik przez zespół ewaluacyjny. Z doświadczenia i obserwacji wiemy, że wiele badań ewaluacyjnych w szkołach jest rozpoczynanych od opracowania kwestionariusza ankiet, tymczasem krok ten powinien być jednym z ostatnich w fazie projektowania (jeśli w ogóle ankietę jest w danym badaniu niezbędna). Wiele elementów w procesie badawczym musi być spójnych i ta zasada została uwzględniona w funkcjach programu

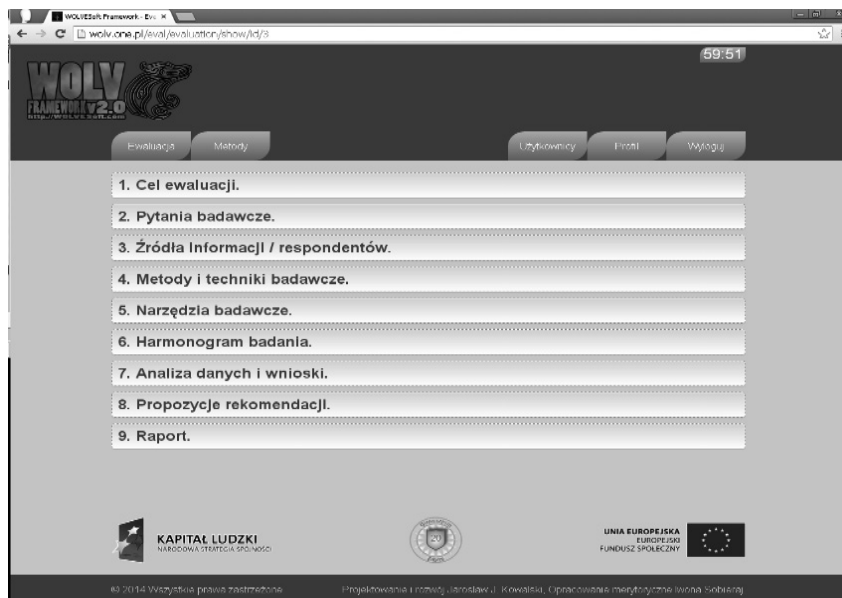
⁶ I. Sobieraj, *Ewaluacja w środowisku szkoły. Idee – metody – organizacja*, Nomos, Kraków 2014, s. 153.

⁷ *Ibidem*, s. 155.



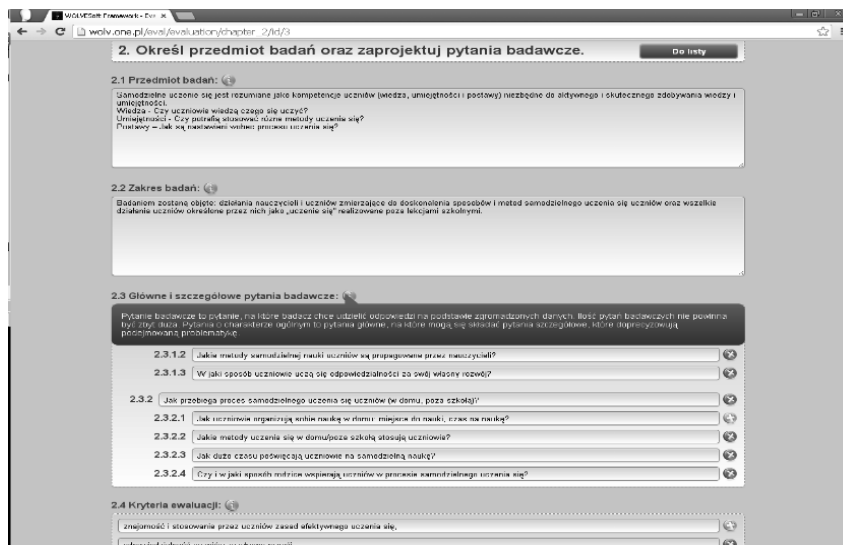
Rysunek 1. Struktura programu

Źródło: opracowanie własne na podstawie I. Sobieraj, *Ewaluacja w środowisku szkoły. Idee – metody – organizacja*, Nomos, Kraków 2014, s. 153–158.



Rysunek 2. Przykładowe okno w programie: elementy procesu ewaluacji

Źródło: aplikacja internetowa *Program wspomagający ewaluację wewnętrzną w szkole*; opracowanie merytoryczne: I. Sobieraj, projektowanie i rozwój: J.J. Kowalski.



Rysunek 3. Przykładowe okno w programie: określenie przedmiotu badań ewaluacyjnych

Źródło: aplikacja internetowa *Program wspomagający ewaluację wewnętrzną w szkole*; opracowanie merytoryczne: I. Sobieraj, projektowanie i rozwój: J.J. Kowalski.

poprzez powiązanie ze sobą celów głównych i szczegółowych, pytań, kryteriów, źródeł, metod i narzędzi badawczych. Jedne decyzje pociągają za sobą kolejne, których podejmowanie prowadzi nas przez projektowanie procesu badawczego.

Zaprezentowany tutaj program przeszedł fazę testowania w szkole i jest użytkowany przez nauczycieli. Jego pierwsza wersja będzie wymagała z pewnością dalszych modyfikacji i doskonalenia. Jako autorzy dostrzegamy już nowe możliwości rozwoju wielu jego funkcji, a w trakcie przyszłego użytkowania z pewnością własne sugestie będą zgłaszali także jego użytkownicy. Już dzisiaj jednak możemy powiedzieć, że spełnia on swoje funkcje i wspomaga (od strony organizacyjno-technicznej) realizację ewaluacji wewnętrznej w Gimnazjum nr 20 w Zabrze. Program został zaprezentowany nauczycielom z województwa śląskiego na konferencji, która odbyła się w 2014 roku w Zabrzu, oraz udostępniony do testowania szkołom w województwie śląskim (każda zainteresowana szkoła otrzymała swój indywidualny kod dostępu na okres jednego roku).

ZAKOŃCZENIE

Program wspomagający ewaluację powstał i funkcjonuje w Gimnazjum nr 20. Rozwój ewaluacji wpisany został w rozwój szkoły. Program nie przeprowadzi jednak ewaluacji za nikogo i nie zaangażuje się w ten proces bardziej niż sami jego użytkownicy. Zespół ewaluacyjny, a także dyrektor szkoły i cała szkolna społeczność muszą dbać o rozwój kultury ewaluacyjnej w swojej szkole. Niezbędne są tu dobre relacje w zespole, zaufanie i zaangażowanie w środowisku szkoły, a także chęć doskonalenia się, otwarcie na krytykę i gotowość na zmiany. Sytuacje idealne raczej się nie zdarzają, jednak właściwe nastawienie dyrektora i zespołu ewaluacyjnego może sprzyjać stopniowemu budowaniu kultury ewaluacyjnej w szkole i zapobiec realizowaniu ewaluacji fasadowych, które niczemu nie służą. Pogłębianie świadomości i wiedzy na temat idei ewaluacji to nadal najważniejszy element całego procesu.

BIBLIOGRAFIA

- Elsner D., Bednarek K., *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań*, SEO 2011, http://www.npseo.pl/data/vario-us/files/sesja_3_1_elsnet.pdf (data dostępu: 26.09.2013).
- Kołodziejczyk J., *Ewaluacja zewnętrzna szkół i placówek edukacyjnych w oczach nauczycieli i dyrektorów. Badanie recepcji ewaluacji zrealizowanych w roku szkolnym 2010/11 [w:] Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Raport z ewaluacji całosciowej Gimnazjum nr 20 w Zabrzu*, 2012, Śląski Kurator Oświaty, Kuratorium w Katowicach, SEO.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. nr 168, poz. 1324 ze zm.

Sikora D., *Stosowanie ewaluacji w praktyce pedagogicznej nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów z powiatu chojnickiego* [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemiecko, K.M. Szmigiel, Wydawnictwo Grupa Tomami, Kraków 2011.

Sobieraj I., *Ewaluacja w środowisku szkoły. Idee – metody – organizacja*, Nomos, Kraków 2014.

WYKORZYSTANIE DWUCZYNNIKOWEGO MODELU MOTYWOWANIA NAUCZYCIELI DO INNOWACYJNOŚCI JAKO NARZĘDZIA WSPOMAGAJĄCEGO ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ I SŁUŻĄCEGO JEJ ROZWOJOWI

A b s t r a k t:

W dzisiejszych czasach kreatywny dyrektor szkoły powinien stwarzać warunki do realizowania różnorodnych innowacji pedagogicznych. Są szkoły, w których wdraża się programy autorskie, organizuje eksperymenty pedagogiczne, poszukuje nowych metod, form i środków, zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych. Zależy to od wielu czynników, ale na pewno w znacznym stopniu od podejścia dyrektora – może on wyzwolić postawy innowacyjne u całkiem biernych nauczycieli i odwrotnie – może zniechęcić nawet tych najbardziej aktywnych. Jak więc powinien postępować dyrektor – menedżer oświaty, aby stymulować postawy innowacyjne nauczycieli? Przede wszystkim konieczne jest właściwe rozpoznanie, aby zindywidualizować oddziaływania zachęcające do poszukiwania i wdrażania innowacji pedagogicznych.

Przykładem takich działań może być *Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności*. Zgodnie z założeniami modelu indywidualna praca z nauczycielem odbywa się dwutorowo: z jednej strony z pomocą dyrektora – coacha, z drugiej z pomocą mentora – doradcy metodycznego. W ramach dobrej praktyki stosowanej w placówce, którą kieruję, chcę w artykule ukazać funkcjonalność, jasność, czytelność i innowacyjność wspomnianego modelu, w tym opis i sposób przeprowadzonych rozmów coachingowych, zmianę postaw nauczycieli, efekty przeprowadzonego coachingu oraz możliwości wykorzystania modelu w każdej placówce oświatowej.

ZAMIAST WSTĘPU

Nowa koncepcja systemu nadzoru pedagogicznego została przedstawiona w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku. Celem jej jest gromadzenie porównywalnych informacji na temat jakości pracy szkół oraz funkcjonowania systemu edukacyjnego. Ministerstwo opublikowało pierwotnie 17 wymagań

(obecnie 12) wobec szkół i placówek dotyczących najróżniejszych dziedzin: od wyników nauczania począwszy, poprzez współpracę z rodzicami i środowiskiem lokalnym, a na zarządzaniu szkołą skończywszy. Zarządzanie szkołą to główne zadanie dyrektora. Ma służyć szeroko pojętemu rozwojowi szkoły. Rozwój szkoły polega między innymi na: „budowaniu potencjału nauczycieli, zwłaszcza na gruncie zaangażowania pracowników i delegowania uprawnień, aby można było rozwijać umiejętności liderów edukacyjnych”¹. W szczegółowej charakterystyce wymagania 12. czytamy: „Zarządzanie szkołą lub placówką prowadzi do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów”². Z tego powodu w 2012 roku brałam udział w testowaniu projektu *Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności* współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej (Priorytet IX, Działanie 9.6), pilotowanego przez Instytut HR Ewy Gordziej-Niewczyk, którego głównym celem było stworzenie efektywnego systemu motywacyjnego nauczycieli w zakresie nowych, a przede wszystkim innowacyjnych programów, metod, technik i narzędzi nauczania oraz szeroko rozumianej pracy z uczniem, przy ścisłym uwzględnieniu aktualnych potrzeb i kontekstów życia społecznego, w tym przede wszystkim współczesnych uwarunkowań funkcjonowania polskiego systemu oświaty³. Wspomniany projekt był testowany w placówce, którą kieruję. Po okresie testowania i ewaluacji wszedł na stałe do szkolnego nadzoru pedagogicznego, który zobowiązana jestem pełnić. W moim odczuciu rezultaty pracy dyrektora coacha w szkole są ogromne, stąd pragnienie podzielenia się dobrą praktyką w zakresie *Dwuczynnikowego modelu motywowania nauczycieli do innowacyjności*. Powszechnie wiadomo, że zarządzanie szkołą jest nierozzerwalnie wpisane w pracę każdego dyrektora tej instytucji. Nasuwa się zatem pytanie, jak zarządzać, by sprawowanie kontroli służyło rozwojowi szkoły. Odpowiedź jest prosta – powinno prowadzić do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów. Ewaluacja wewnętrzna prowadzona w placówce, którą kieruję, obnażyła brak innowacyjnego podejścia do procesu dydaktycznego. Sformułowano następujące wnioski:

1. Doskonalić i poszerzać wachlarz stosowanych metod nauczania oraz sposoby wspierania i motywowania uczniów w procesie uczenia się.
2. Zwrócić uwagę na uczniów o obniżonej motywacji i słabym poziomie zaangażowania.
3. Szukać sposobów motywowania uczniów obojętnych lub niezadowolonych ze swoich wyników w nauce.
4. Prowadzić rozmowy na temat przyczyn ich trudności w nauce.

Wobec takiego stanu rzeczy postanowiłam włączyć do sprawowanego nadzoru pedagogicznego przetestowany wcześniej przeze mnie w naszej placówce wspomniany *Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności*, którego funkcjonowanie przybliżyć pokrótce.

¹ Wymagania państwa wobec szkół i placówek, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 25.08.2015).

² *Ibidem*.

³ E. Gordziej-Niewczyk, *Instrukcja do dwuczynnikowego modelu motywowania nauczycieli do innowacyjności*, Instytut HR, ORE, Poznań–Warszawa 2013, s. 5.

FUNKCJONALNOŚĆ MODELU

Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności z pewnością zaadaptuje się w każdej placówce oświatowej. Jego założenia są czytelne dla każdego dyrektora, który zada sobie trochę trudu i je przeczyta⁴. Aby wprowadzić model w danej placówce, potrzebne są tylko odpowiednie kompetencje i postawy dyrektora (które z pewnością posiada), takie jak: umiejętność planowania i zarządzania czasem, interpretacja analityczna, negocjowanie, kompetencje interpersonalne (nawiązywanie kontaktów, udzielanie informacji zwrotnej, aktywne słuchanie, zadawanie pytań, zdobywanie informacji), oraz cechy osobowościowe: empatia, cierpliwość, pozytywne nastawienie do innych, uczciwość, wiara w potencjał innych osób, pewność siebie, wrażliwość, spostrzegawczość. Ponadto model wychodzi naprzeciw podstawowemu ustawowemu obowiązkowi dyrektora związanemu z pełnieniem nadzoru pedagogicznego. Obecnie, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego, dyrektor we własnej placówce zajmuje się kontrolą, ewaluacją wybranych obszarów pracy szkoły oraz wspomaganiem nauczycieli. Przeprowadzanie rozmów motywujących, poprzedzonych wypełnieniem przez nauczyciela i dyrektora kwestionariusza motywacji, doskonale wpisuje się w ostatni z wymienionych działów. Zatem model jest z pewnością bardzo pomocnym i uniwersalnym narzędziem w ręku dyrektora szkoły.

Jasność i czytelność modelu

Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności składa się z czterech etapów: **wprowadzenia**, którego zadaniem jest przekazanie informacji na temat celu wdrożenia modelu, planowanych działań i przewidywanych efektów dla placówki oświatowej oraz jej pracowników; **oceny** i samooceny nauczyciela w trzech obszarach: postawa, warsztat pracy, efekty pracy; w skład oceny wchodzi także udzielenie informacji zwrotnej i zaplanowanie działań wzmacniających, motywujących lub rozwojowych; **coachingu i mentoringu**, czyli wzmocnienia obszarów, w których nauczyciel uzyskał niskie oceny, poprzez zastosowanie coachingu prowadzonego przez dyrektora oraz mentoringu prowadzonego przez doradcę metodycznego; **monitoringu**, czyli oceny efektywności pracy nauczyciela z dyrektorem i doradcą metodycznym. Oprócz tego model zawiera wiele istotnych, gotowych do wykorzystania załączników, takich jak: *exposé* dyrektora, instrukcja radzenia sobie z zastrzeżeniami, kwestionariusz motywacji, kwestionariusz motywacji – samoocena, błędy w procesie oceny – opis, plan rozmów, schemat prowadzenia rozmowy oceniającej, zasady udzielania informacji zwrotnych, instrukcja prowadzenia rozmowy coachingowej, arkusz celów coachingowych, arkusz celów coachingowych – przykład, instrukcja dla nauczyciela: coaching i mentoring, arkusz wskazań do mentoringu – przykład,

⁴ *Ibidem*, s. 5.

formularz wykonania usługi doradczej i instrukcja prowadzenia mentoringu. Dzięki takiej zawartości model jest zrozumiały, jasny, przejrzysty i uporządkowany. Zawiera wszystkie potrzebne narzędzia do przeprowadzenia przez dyrektora rozmów coachingowych. Ponadto został właściwie skonstruowany. Jest przemyślany, a co najważniejsze, powstał na podstawie wnikliwej obserwacji procesów zachodzących we współczesnej szkole.

Ocena innowacyjności modelu

Innowacyjność jest stylem pracy szkoły, dyrektora, nauczycieli, uczniów, stylem współpracy z rodzicami. Innowacyjna szkoła to szkoła otwarta na nowe sposoby uczenia, pomysły wychowawcze, technologie, wszechstronnie wspierająca rozwój kreatywności uczniów i nauczycieli. To szkoła zarządzająca wiedzą i ucząca, jak mądrze żyć w zgodzie z sobą i innymi ludźmi... Ładne i zgrabne zdania. Każdy dyrektor chciałby, aby taka właśnie była jego placówka. Dlatego trzeba szukać sposobów na motywowanie nauczycieli. Jednym z nich jest wspomniany *Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności*, który charakteryzuje się bardzo nowatorskim podejściem do problemu motywowania nauczycieli. Jego innowacyjność polega na poświęcaniu większej ilości czasu nauczycielom, poprzez bezpośrednie spotkania i udzielanie informacji zwrotnych, oraz na zastosowaniu przez dyrektora podczas rozmów coachingu – metody rozwoju osobistego, w której, dzięki indywidualnym spotkaniom i szczególnemu rodzajowi relacji, można wypracować trwałą zmianę zachowań i polepszyć jakość funkcjonowania osoby, która jest jego odbiorcą. Innowacyjna w modelu jest zmiana zachowania, która jest bezpośrednim celem coachingu. Wykorzystanie modelu w pracy szkoły pozwoli podsumować osiągnięcia, porozmawiać o oczekiwaniach, możliwościach, spróbować znaleźć wspólne rozwiązanie ewentualnych problemów. Dzięki modelowi i prowadzonym rozmowom nauczyciele będą bardziej świadomi swoich obowiązków i chętniej popracują w zespole dla podwyższania jakości pracy szkoły.

Opis przeprowadzonych rozmów

Rozmowy prowadzone z nauczycielami odbywały się w czasie wolnym od zajęć edukacyjnych, najczęściej po skończonych zajęciach lub podczas tak zwanych „okienek”. Na każdą rozmowę przeznaczano około 50 minut. Rozmowy odbywały się na podstawie kwestionariusza motywacji – samooceny nauczyciela oraz oceny dyrektora. Bardzo często bywało, że między samooceną nauczyciela a oceną dyrektora występowały spore rozbieżności. W tym celu został opracowany zestaw pytań uzupełniających, stanowiących podstawę rozmowy z konkretnym nauczycielem. I tak w obszarze ZAANGAŻOWANIE pytano:

- Jakie nowe pomysły zgłosił/a Pan/i w ciągu ostatnich trzech miesięcy? Proszę je wymienić i powiedzieć, komu zostały zgłoszone.

- Chciałabym usłyszeć, na jakie nowe propozycje był/a Pan/i otwarty/a w bieżącym roku szkolnym i kto był ich autorem.
- Proszę wymienić własne inicjatywy pozalekcyjne w tym miesiącu.
- W ilu szkoleniach/kursach/konferencjach uczestniczył/a Pan/i w bieżącym roku szkolnym? Proszę powiedzieć, czy był/a to Pana/i inicjatywa, czy może dyrektora szkoły?

W obszarze WARSZTAT PRACY:

- Proszę wymienić kilka metod, za pomocą których pracuje Pan/i na lekcjach z uczniami. Które z nich preferuje Pan/i najbardziej i dlaczego?
- Jakie nowe metody pracy wprowadził/a Pan/i w tym roku szkolnym? Proszę je nazwać i wymienić.
- W jaki sposób doskonalili Pan/i swój warsztat pracy? Czy i jak korzysta Pan/i z doświadczeń innych? Proszę podać konkretne przykłady.
- Proszę wymienić zasady i wartości, które są zdefiniowane w Statucie szkoły. W jaki sposób zwraca Pan/i uwagę wychowankom, kiedy łamią prawo wewnętrzne? Ile aparatów komórkowych odebrał/a Pan/i uczniom?

W obszarze EFEKTY:

- W jaki sposób sprawdza Pan/i przyrost wiedzy uczniów? Proszę o tym opowiedzieć.
- Proszę wymienić efekty Pana/i pracy, które przekładają się na sukcesy uczniów (nazwa konkursu, imię i nazwisko ucznia, lokata).
- Proszę podać nazwiska uczniów szczególnie zainteresowanych przedmiotem, którego Pan/i uczy. W jaki sposób Pan/i ukierunkowuje te zainteresowania?
- Proszę wymienić przynajmniej trzy sukcesy wychowawcze odniesione w bieżącym półroczu.

Wszystkie rozmowy odbywały się według wcześniej ustalonego harmonogramu w gabinecie dyrektora szkoły. Nastawienie nauczycieli przed rozmową było pozytywne, nie zawsze byli przygotowani do spotkania. Na spotkaniu zachowywali się naturalnie, aczkolwiek dały się raz po raz zaobserwować momenty zdenerwowania. W trakcie prowadzonej rozmowy zdenerwowanie i stres ustępowało na rzecz życzliwej wymiany zdań i twórczego dialogu. Nauczyciele, którzy ocenili się za wysoko, nierzadko po przeprowadzonej rozmowie wycofywali się z zawyżonej samooceny. Wiele osobom trzeba było uzmysłowić różnicę między tak zwaną własną inicjatywą a działaniem na polecenie dyrektora.

Zmiana postaw nauczycieli

Celem rozmów coachingowych było pomaganie nauczycielom w doskonaleniu ich działania przez stosowanie refleksji, zaszczepienie konkretnych umiejętności lub wykorzystanie odpowiedniej dziedziny wiedzy. Było to też zaplanowanie procesu, w którym nauczyciele, przez rzetelną ocenę bądź ukierunkowaną praktykę i regulowaną informację zwrotną, mogli rozwijać własne umiejętności i osiągać określone

kompetencje. Coaching pomógł także w osiągnięciu przez nauczycieli lepszych wyników w wykonywaniu powierzonych im obowiązków zawodowych. Dzięki przeprowadzonym rozmowom większość nauczycieli zaczęła z własnej inicjatywy zgłaszać nowe pomysły nie tylko dyrektorowi, ale także innym nauczycielom i rodzicom, pozytywnie reaguje na nowe propozycje zgłaszane przez innych, jest otwarta na potrzeby innych, chętniej wychodzi z inicjatywą aktywności pozalekcyjnych, z większym zaangażowaniem uczestniczy w działaniach, projektach i wydarzeniach realizowanych przez szkołę, stosuje zróżnicowane metody pracy z uczniami, dobrowolnie uczestniczy w kursach i szkoleniach rady pedagogicznej. Można zaobserwować przyrost wiedzy mierzony wynikami testów, egzaminów, ocenami uczniów. Nauczyciele odnoszą liczne sukcesy dydaktyczne w postaci udziału uczniów w konkursach i zajmowania przez nich czołowych lokat, aktywizują uczniów, powoli zaczynają odnosić sukcesy wychowawcze.

Efekty przeprowadzenia coachingu

Rolą dyrektora – coacha jest taki dobór ćwiczeń, aby korespondowały one z preferencjami nauczyciela, do którego są kierowane. Z tego zindywidualizowanego podejścia bierze się skuteczność coachingu, który wykorzystuje naturalną ludzką potrzebę dążenia do rozwoju i doskonałości. Potrzeba rozwojowa pojawia się wtedy, gdy nauczyciel odczuwa rozbieżność między stanem obecnym a oczekiwanym. Może ona wynikać z wymagań stawianych przez środowisko bądź wewnętrznych predyspozycji jednostki. Korzyści z przeprowadzenia coachingu są wielorakie. Dla **szkoły** to przede wszystkim wzrost zaangażowania oraz motywacji uczniów i nauczycieli, wzmocnienie kultury wzajemnego uczenia się i współpracy, szybkie korygowanie błędów, ustawiczne doskonalenie kompetencji i podnoszenie jakości wykonywanej pracy, poprawa wizerunku placówki jako instytucji uczącej się. Dla **ucznia**: wzmocnienie poczucia własnej wartości, rozwinięcie umiejętności uczenia się i samokontroli, wzrost motywacji do nauki, postępy w nauce, mniej stresu, wzrost zaufania do nauczycieli i pogłębienie kontaktu. Dla **nauczyciela**: systematyczna, uporządkowana refleksja nad jakością własnej pracy, wzrost własnych kompetencji praktycznych, pogłębienie relacji z otoczeniem, poczucie wsparcia, lepszy kontakt z uczniami i większa satysfakcja z ich wyników, profilaktyka wypalenia zawodowego. Dla **rodziców**: wzrost zaangażowania i motywacji uczniów i nauczycieli, rozwój umiejętności w zakresie wspierania dziecka w nauce, lepsze rozumienie sytuacji dziecka w szkole, wzrost współpracy i pogłębienie relacji z nauczycielem, pogłębienie świadomości procesów i kryzysów rozwojowych, którym podlega dziecko w danym czasie. Rozmowy coachingowe pomagają osiągnąć lepsze rezultaty w wykonywanych działaniach. Ich siła tkwi w uniwersalności, przy jednoczesnym zindywidualizowanym podejściu, w łatwości zastosowania, wysokiej skuteczności i wymiernych efektach. Systemowe wdrożenie coachingu w oświacie może zaowocować długo oczekiwanymi zmianami, gdyż daje on wsparcie nauczycielom. Często bywa tak, że osoby najbardziej zaan-

gażowane i osiągające doskonałe wyniki są pozostawione bez wsparcia, bo przecież i tak świetnie same sobie poradzą. Niestety zdarza się, że ci świetnie funkcjonujący pedagodzy cierpią na syndrom wypalenia zawodowego. O nich też należy pamiętać. Nie znaczy to, że mamy zaprzestać pomagania słabszym, ale chodzi o to, by nie skupiać na nich całej uwagi kosztem innych, również potrzebujących wsparcia.

Możliwość wykorzystania modelu w placówce oświatowej/ we własnej szkole

Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności to doskonałe antidotum na aktualny problem związany z brakiem modelowych rozwiązań, które byłyby pomocne w zwiększeniu liczby nauczycieli stosujących innowacje w swojej pracy. Aby szkoła mogła dobrze funkcjonować na rynku usług edukacyjnych oraz sprostać wyzwaniom współczesnego cyfrowego pokolenia, motywacja nauczyciela do pracy wydaje się kluczem do sukcesu. Taką możliwość daje wyżej wymieniony model, który proponuje dyrektorom, by poświęcili trochę więcej czasu swoim pracownikom i na podstawie kwestionariusza motywacji skoncentrowali się na ocenie podwładnych. Podczas prowadzonych rozmów okazuje się, czy pracownika nadal należy wspierać poprzez coaching. Mimo że do wyżej wymienionych rozmów trzeba się przygotować, rozpisać harmonogramy rozmów, monitorować przebieg procesu, jeśli to konieczne, włączyć mentoring oparty na pomocy doradcy metodycznego – i tak warto. Warto zainwestować swój czas w przeprowadzanie rozmów coachingowych z nauczycielami, ponieważ można w ten sposób osiągnąć liczne korzyści, pokonać problemy, które są powiązane z osiąganiem wyników w określonym obszarze działań. Coaching pomoże rozstrzygnąć kwestie pojawiające się w pracy każdego pracownika. Większość osób na stanowiskach kierowniczych może wskazać w swoim zespole osobę, która nieterminowo rozlicza się ze swoich zadań, powiela błędy, ma problemy we współpracy z innymi członkami zespołu. Coaching odpowiada na pytanie, jak pracować z osobami, które sprawiają podobne kłopoty. Ponadto zwiększy efektywność: w trakcie sesji coachingowych możliwe jest dzielenie się ze swymi podwładnymi wiedzą i doświadczeniem. To z kolei wpłynie na wzrost ich aktywności zawodowej. Coach natomiast zyska opinię osoby kompetentnej, wzrośnie zaufanie do niego i pozycja wśród pracowników. Powyższy model można z powodzeniem wykorzystać w każdej placówce oświatowej.

Polecenie modelu

Dyrektor innowator, który zdecyduje się wdrożyć w swojej placówce powyższy model, powinien pamiętać, by być zawsze otwartym na wszelkie nowości, wyrobić w sobie swego rodzaju wrażliwość na to, co aktualne, nowe. Jeżeli zatem usłyszy się o jakiejś nowej koncepcji pedagogicznej, propozycji programowej, trzeba się starać ją poznać pod kątem możliwości wykorzystania w swojej szkole. Należy czytać na

ten temat, słuchać, co mówią inni, brać udział w różnych kursach, konferencjach, seminariach poświęconych kolejnym innowacjom i wysyłać, gdzie się da, swoich nauczycieli. Ponadto warto mieć świadomość, że wszelkie nowości u większości ludzi wywołują naturalny opór. Nie ma sensu się zatem gorszyć ani mieć kogoś za złe, tylko nieustannie przekonywać do otwarcia się na nowe. Nie należy wdrażać w szkole jakiegokolwiek innowacji bez poparcia nauczycieli. Jeśli nie będą przekonani, że dany projekt należy realizować, nic z tego nie wyjdzie. Oprócz tego trzeba poważnie potraktować każdą propozycję innowacyjną, z którą przyjdzie nauczyciel, nigdy nie odrzucać propozycji z góry, nie uprzedzać się. Bywa tak, że w pierwszej chwili pomysł wydaje się niedorzeczny, jego przydatność zauważa się dopiero po wnikliwym przestudiowaniu i przemyśleniu. Gorąco polecam wszystkim koleżankom i kolegom dyrektorom *Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności* z uwagi na jego nowatorski charakter, na który składają się rozmowy coachingowe. Dzięki nim rozwijamy umiejętności pracowników oraz tworzymy dobrą atmosferę w pracy.

PODSUMOWANIE

Poprzez prowadzone przeze mnie indywidualne rozmowy motywujące z nauczycielami udało się w większości przypadków uruchomić motywację wewnętrzną jednostek, która w znacznym stopniu przełożyła się na innowacyjność w nauczaniu. Pod wpływem przeprowadzonych rozmów nauczyciele zaczęli pracować podczas lekcji metodami aktywizującymi (metaplan, burza mózgów, drzewko decyzyjne, mapa myśli, gadająca ściana), co zmotywowало uczniów do nauki. Wymiernym efektem tego procesu były lepsze oceny z poszczególnych przedmiotów. Ponadto nauczyciele zaczęli być coachami dla swoich uczniów. Przeprowadzali podczas godzin wychowawczych rozmowy motywujące z własnymi podopiecznymi. Zyskały one wielkie uznanie wśród uczniów. Niektórzy z nich uświadomili sobie, jak wielki potencjał intelektualny posiadają. Po rozmowach motywujących nawet uczniowie do tej pory niezadowoleni ze swoich wyników w nauce z wielkim zaangażowaniem włączali się do działań proponowanych przez nauczycieli na zajęciach. Poza tym dzięki odbywanym systematycznie obserwacjom zajęć i przeprowadzanym bezpośrednio po nich rozmowom motywującym, wsparciu udzielanemu przez mentorów – metodyków powstało w szkole wiele innowacji metodyczno-organizacyjnych:

1. Rok szkolny 2011/2012 – innowacja metodyczna *Matematyka innego wymiaru – organizacja Matematycznych Mistrzostw Dzieci i Młodzieży*, II etap edukacyjny, pozycja nr 131.2012 na liście zgłoszonych innowacji na stronie internetowej Kuratorium Oświaty w Poznaniu. Innowacja dotyczyła nowatorskich rozwiązań metodycznych w zakresie nauczania matematyki na zajęciach pozalekcyjnych. Wykorzystuje ona nowoczesne metody efektywnej nauki matematyki oraz udostępnia internetową platformę jako główne repozytorium

wiedzy, materiałów dydaktycznych i miejsce doskonalenia umiejętności matematycznych. Wszystko to opiera się na innowacyjnym systemie nauczania matematyki na zajęciach pozalekcyjnych ELITMAT TEAM – LEADER – SPACE. Innowacja nie ingeruje w podstawę programową, rozszerza jedynie przekazywane treści na zajęciach pozalekcyjnych dla uczniów dobrowolnie uczestniczących w projekcie; wprowadzona w szkole podstawowej.

2. Rok 2014 – innowacja metodyczno-organizacyjna *Internet na lekcjach języka polskiego*, nr 5361.2.338.2014. Celem innowacji jest wyrobienie u uczniów nawyku korzystania z Internetu jako pomocniczego źródła informacji w trakcie nauki języka polskiego i przygotowań do egzaminów; wprowadzona w gimnazjum.
3. Rok 2014 – innowacja metodyczno-organizacyjna *Internetowa skrzynka zaufania*, nr 5361.2.339.2014. Celem innowacji jest stworzenie narzędzia, które przyczyni się do poprawienia komunikacji na linii uczeń – pedagog szkolny, rodzice – pedagog szkolny; wprowadzona w szkole podstawowej i gimnazjum.
4. Rok 2014 – innowacja metodyczno-organizacyjna *Anielski w biznesie*, nr 5361.2.341.2014. Celem innowacji jest zapoznanie uczniów klas gimnazjalnych z podstawowym słownictwem z dziedziny biznesu i marketingu; wprowadzona w gimnazjum.
5. Rok 2014 – innowacja metodyczno-organizacyjna *Wychować człowieka kreatywnego – tutoring wychowawczo-rozwojowy*, nr 5631.2.340.2014. Celem innowacji jest odkrywanie pasji i talentów młodzieży oraz ich wspieranie, zwłaszcza tak zwanych „uczniów trudnych”; wprowadzona w gimnazjum.

Dzięki takim rozwiązaniom, a zwłaszcza innowacji związanej z tutoringiem wychowawczo-rozwojowym, którym zostali objęci uczniowie niezadowoleni ze swoich wyników w nauce oraz ci, którzy twierdzili, że nie bardzo widzą swoje miejsce w szkole masowej, powoli zaczęli oni odzyskiwać wiarę we własne siły, odkrywać swoje pasje i zainteresowania, jak również przekonali się, że nauka może być całkiem niezłą intelektualną przygodą. Wielu z nich może poszczycić się wymiernymi sukcesami w szkolnych konkursach wiedzy. Reasumując powyższe rozważania, mogę śmiało stwierdzić, że *Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności* w dużym stopniu wpłynął na poprawę procesów nauczania i wychowania w naszej placówce. Wprowadzeniu go i monitorowaniu towarzyszyła nieustanna refleksja, która pozwoliła zrealizować wnioski z przeprowadzonej ewaluacji wewnętrznej. Sama ewaluacja zaś pomaga w budowaniu modelu lepszej szkoły. Dzięki niej dowiadujemy się, co już potrafimy i robimy dobrze, jak również co powinniśmy jeszcze zrobić, by dotrzeć tam, gdzie chcemy być.

BIBLIOGRAFIA

Gordziej-Niewczyk E., *Instrukcja do dwuczynnikowego modelu motywowania nauczycieli do innowacyjności*, Instytut HR, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Poznań–Warszawa 2013.

- Grzymkowska A., *Coaching w pracy z zespołami nauczycielskimi*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Levy-Leboyer C., *Kierowanie kompetencjami*, Wydawnictwo Poltex, Warszawa 1997.
- Marciniak A., Rogala-Marciniak S., *Coaching. Zbiór narzędzi wspierania rozwoju*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012.
- Micki H., *Coaching, mentoring i zarządzanie. Jak rozwiązywać problemy i budować zespół*, Helion, Gliwice 2006.
- Roger J., *Coaching. Podstawy umiejętności*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.

CZEŚĆ III

EWALUACJA W OŚWIACIE. PERSPEKTYWY I REFLEKSJE

EKOLOGICZNE I SPOŁECZNE USYTUOWANIE DOBRYCH SZKÓŁ

Abstrakt:

Co sprawia, że szkoła jest dobra? Wiele aspektów nasuwa się samych, zarówno z literatury, jak i powszechnego rozumienia, zaangażowanie uczniów, stymulowanie nauczania, silne wsparcie rodziców, skuteczni przywódcy i być może najważniejsze – znakomici nauczyciele.

Zauważmy jednak, jak miejsce szkół – ich środowisko ekologiczne i związane z nimi powiązania społeczne – jest zazwyczaj nieobecne w normatywnych stwierdzeniach na temat dobrej szkoły. Jednak wiemy, że taka szkoła istnieje. Przeciwnie, każda szkoła istnieje w szczególnym otoczeniu, w zielonych krajobrazach wiejskich czy w gęstej zabudowie rozwiniętych miast, z niezliczoną liczbą interakcji społecznych, często niedostrzeganych przez obserwatora.

W artykule twierdzimy, że część tego, co stanowi o jakości szkoły, to środowisko, w którym znajduje ona szczególne miejsce. Dobre szkoły to szkoły dla nauczycieli, uczniów i społeczności, świadome tego, co je otacza, wspiera i pomaga w realizowaniu ich funkcji.

Co sprawia, że szkoła jest dobra? Nasuwa się na myśl wiele aspektów – zarówno w literaturze, jak i w ogólnym zrozumieniu – między innymi zaangażowani uczniowie, stymulujący program nauczania, silne wsparcie ze strony rodziców, skuteczni przywódcy i, co być może najważniejsze, wybitni nauczyciele. Jednak czynniki te są często rozpatrywane w oderwaniu od konkretnej sytuacji szkół. John Dewey ponad sto lat temu zaobserwował, że szkoły są nierzadko postrzegane i uznawane za niepowiązane ze społecznymi i ekologicznymi uwarunkowaniami miejsc, w których istnieją. Najbardziej pamiętny dowód na istnienie owej niezgodności uzyskał, obserwując grupę uczniów, którzy dziwili się, że rzeka przepływająca przez centrum Moline w stanie Illinois to rzeczywiście ta sama rzeka, którą przedstawiono w ich podręczniku, czyli Missisipi¹. Mimo że spostrzeżenie Deweya jest odległe w czasie i przestrzeni, wzorzec szkoły jako innej przestrzeni głęboko przeniknął do świadomości pedagogo-

¹ J. Dewey, *The School and Society and the Child and the Curriculum* [Szkoła i społeczeństwo a dziecko i program nauczania], ed. P.W. Jackson, University of Chicago Press, Chicago, IL 1990.

gów i szerszych kręgów, wpływając na konceptualizację tej jakże ważnej instytucji. Mamy tendencję do ujmowania jakości w sposób abstrakcyjny i często sprawia nam kłopot wskazanie pewnych cech na konkretnych przykładach.

Stwierdzenie, że szkoły – nawet te, które według licznych raportów słyną z najwyższej jakości – są sztuczne w sensie przedstawionym przez Deweya, stanowi główne zagadnienie poniższego rozdziału. Zwracamy uwagę, że **miejsce** szkół – ich środowisko ekologiczne oraz związane z nim relacje społeczne – jest rzadko omawiane jako podstawowa składowa ich jakości. Taki sposób myślenia o szkołach powoduje, iż odpływają one w sferę naszej wyobraźni, są niejako wyrwane z określonego środowiska, niezwiązane społecznie i ekologicznie ze światem, w którym występują. A my przeciwnie – chcemy jeszcze uważniej zbadać, jak szkoła funkcjonuje w ramach poszczególnych krajobrazów, od zielonych, wiejskich miejscowości po najgęściej zabudowane przestrzenie miejskie, przy czym wszystkie te miejsca charakteryzują się niezliczonymi interakcjami społecznymi, często niedostrzeganymi zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli.

Paradoksalnie w obecnej „globalnej” erze izolacja szkół jest coraz bardziej hermetyczna, co wręcz błaga o inne podejście. Podobnie jak w szkołach czarterowych, rozwijających się w centrach miast lub na elitarnych niezależnych uczelniach, które tworzą wspaniałe kampusy za wysokimi murami, podejmowane są działania zmierzające do odizolowania szkół nawet bardziej, niż ma to miejsce obecnie. W rezultacie w społeczeństwie powstają „cytadele separacji” postrzegane jako niekorzystnie oddziałujące na życie dzieci uczęszczających do danych szkół. Dostrzegamy pewną mądrość w podejściu zmierzającym do tego, aby szkoły nie były w pełni przeniknięte społecznością. Nie ma wątpliwości, że szkoły są wyjątkowe w tym sensie, że mają szczególną pracę społeczną do wykonania: wychowanie następnego pokolenia w danej społeczności oraz szerszym świecie. Jednak przestrzegamy przed tą tendencją izolującą, żeby nie reifikować sztuczności bycia **innym** miejscem, oderwanym, a być może nawet w opozycji do społeczności, w których są one położone.

Dlaczego? Być może izolacja jest dobra, ponieważ tworzy coś w rodzaju azylu, gdzie młodzi dorastają bez zamętu chaosu dorosłego świata... Pragniemy zasugerować, że przesłanka ta jest nieodpowiednia dla szkół jakościowych z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, traktowanie szkół jako elementu wyodrębnionego pozbawia uczniów możliwości zdobywania krytycznej wiedzy i podziwu dla udręczonego środowiska, które jest i pozostanie priorytetowym problemem całego świata. Po drugie, izolacja edukuje błędnie, gdyż uczy wprost, że zdobywanie wiedzy w odseparowanych porcjach jest najlepszym sposobem na zrozumienie świata. W takim sformułowaniu jakościowej szkoły uczniowie są pozostawieni sami sobie w syntetyzowaniu pełniejszego obrazu społecznego i ekologicznego terenu, bez wskazówek określających, jak to się dzieje, że obszerne dziedziny naukowe, takie jak chemia, matematyka czy geografia, stanowią w pierwszej kolejności misterną i niezbędną pochodną właśnie świata społecznego, a zrozumiałe stają się nie w izolacji, lecz zawsze rozpatrywane kontekstowo, na przykładach.

W poniższym rozdziale przedstawiamy stwierdzenie, że częścią tego, co tworzy jakościową szkołę, jest konkretne miejsce, w jakim szkoła się znajduje, i jest to elementarne dla procesów i treści nauczania, do jakich dążą pedagodzy. Jakościowa szkoła nie jest niczym *tabula rasa* bez lokalizacji, co obejmuje nawet te (podobno) pozbawione miejsca internetowe odmiany edukacji. W odniesieniu do nauczycieli, uczniów i społeczności jakościowa szkoła raczej wykazuje dbałość i aktywnie uczestniczy w tworzeniu znaczeń tego, co ją otacza, wspiera i wzmacnia jej funkcję. Czerpiąc z przeprowadzonych przez nas badań empirycznych oraz naszego opracowania teoretycznego tych praktyk, twierdzimy, że jakościowe szkoły muszą być zaangażowane w to, jak szkoły są usytuowane w obrębie krajobrazu ekologicznego i społecznego.

Ten sposób myślenia o jakościowych szkołach organizujemy wokół trzech pojęć: przestrzeń społeczna, przestrzeń fizyczna i przestrzeń programowa. Nasza metoda podejmuje próbę zilustrowania, dlaczego bardziej zintegrowany sposób myślenia o jakości ma kluczowe znaczenie w obliczu faktu, że szkoły edukują na niezliczone sposoby wykraczające ponad pierwotnie wyznaczone cele. Innymi słowy – uczniowie uczą się być może tyle samo, jeśli nie więcej, poprzez sposób, w jaki szkoły są organizowane, a nie z otwartych prób przekazania im wiedzy. Jasno określony program nauczania i związane z nim praktyki szkoleniowe są oczywiście ważne, zatem wyznaczamy tej kwestii trzecią z kategorii. Ale na pierwszym planie umieszczamy aspekt społeczny oraz fizyczny jakościowej szkoły, aby zasugerować w naszej metodzie znaczenie owych czynników – tak często zaniedbywanych wymiarów tego, czego uczą szkoły.

PRZESTRZEŃ FIZYCZNA

Przestrzeń fizyczna szkoły może być jej najbardziej konsekwentnie rozpoznawalną cechą. Chociaż dynamika społeczna i programowa w szkolnictwie znacząco zmieniała się w ciągu ostatnich dwustu lat, łatwo zauważyć stosunkowo statyczne właściwości przestrzeni fizycznej. I tak na przykład można zauważyć, że przepływ osób zaangażowanych w proces nauczania odbywa się w większości przypadków w taki sam sposób, jak to miało miejsce sto lat temu: za pomocą różnych klas z wyodrębnioną przestrzenią poszczególnych uczniów i nauczycieli. Obieg zasobów niezbędnych do pielęgnowania przestrzeni fizycznej (takich jak pieniądze, energia, żywność, woda i materiały konserwacyjne) pozostaje stosunkowo dobrze znany, a nawet niejako uniwersalny. Ten pozornie statyczny stan szkół w czasie maskuje ukrytą dynamikę, która jednocześnie przepływa przez te same instytucje. Poniżej znajdują się przykłady dowodzące, iż pozornie statyczne „usytuowanie” szkoły jest miejscem licznych dyskusji i aktywności, co oznacza kompleksowe, świadome zaangażowanie nauczycieli i uczniów.

Szkoła Kings School²

Kings School jest publiczną szkołą czarterową mieszczącą się w miejskiej części Nowego Jorku, położoną na skrzyżowaniu korytarza kolejowego i tętniącej życiem ulicy. Tak zwana Szkoła dla Zrównoważonego Miasta została otwarta w 2010 roku; obecnie uczniowie uczą się w klasach od piątej do dwunastej. Kings School dąży do wdrażania zrównoważonej edukacji interdyscyplinarnej, wielokrotnie współpracuje również, na zasadach współdziałania, z grupami w rolnictwie, inżynierii, handlu i biznesie na podstawie programu nauczania. Szkoła mieści się w odnowionym pięciopiętrowym budynku o fasadzie z czerwono-niebieskimi akcentami, a jej mottem jest „kształcić uczonych z poczuciem obowiązku obywatelskiego”. Dla nauczycieli zatrudnionych w tej szkole obowiązki obywatelskie, jakie mają nadzieję zaszczerpić w uczniach, przyjmują wiele wymiarów.

Każdego dnia tuż przed południem uczniowie schodzą na lunch do kafeterii na poziomie piwnicy. Miejsce ze stolikami niczym w restauracji jest komfortowe i przestronne. Tutaj uczniowie jedzą coś, co dyrektor Jim nazywa „obrzydlistwem będącym naszym lunchem”. Posiłek składa się z typowych potraw. Udzielając wywiadu, dyrektor objaśniał: „Obecnie jedzenie w szkole nie jest dobre, jest wysoce przetworzone. Powoli, ale zdecydowanie próbuję pozbyć się mleka czekoladowego z syropem kukurydzianym o wysokiej zawartości fruktozy. Ale zdrowa żywność wymaga czasu i pieniędzy”. Dla dyrektora i nauczycieli zaproponowanie posiłku, który odzwierciedla wartości zrównoważonego rozwoju, stanowi karkołomny priorytet w realiach budżetowych szkoły. Tym samym jest widoczne, iż uwaga, wyraźnie skierowana na wyzwania żywności korporacyjnej/Wielkiego Rolnictwa, w istotny sposób symbolizuje pedagogikę otoczenia społecznego tego miejsca.

Procedury w porze lunchu działają jednak wręcz wbrew wyznawanej filozofii zrównoważonego rozwoju szkoły. Po skończonym posiłku każdy z uczniów sprząta po sobie, wyrzucając resztki jedzenia, serwetki, pojemnik po napojach, plastikowe naczynia, a przede wszystkim styropianowe tacki o wymiarach 35 x 25 cm do kołowych pojemników na śmieci. Dla każdej szkoły położonej w rozległej dzielnicy należącej do metropolii wyrzucanie setek jednorazowych tacek styropianowych każdego dnia byłoby marnotrawstwem, lecz na terenie kampusu, szczycącego się swoim programem nauczania uwzględniającym zrównoważony rozwój, jest to wręcz sprzeczność warta uwagi.

Nauczyciele wyobrażali sobie, że reakcją na tę sytuację będzie umożliwienie uczniom wprowadzenia zmian. Rozpoczęli wieloletni proces angażujący uczniów w inicjatywę: *Jak możemy uczynić nasz lunch w szkole bardziej zrównoważonym?* To nie nauczyciele, nie administratorzy mieli wprowadzać zmiany w systemie, lecz właśnie uczniowie otrzymali zadanie prowadzenia badań i składania propozycji kierownictwu szkoły. Wskazując na możliwość podejmowania decyzji obywatelskich, Samantha, nauczycielka nauk społecznych w szóstej klasie, wyjaśnia cele szkoleniowe:

² Wszystkie nazwy są fikcyjne, chyba że podano inaczej.

Edukujemy was do bycia odpowiedzialnymi obywatelami. A co to oznacza? To oznacza, że umiecie podejmować działania, dokonujecie świadomego wyboru, potraficie podać informacje na dany temat. Bieriecie aktywny udział w badaniach, bierzecie aktywny udział w prezentacji danych. Myślę, że tworzenie zrównoważonej społeczności we własnej okolicy jest częścią rozwoju zrównoważonego, przez co stajecie się aktywnymi obywatelami, a nauki społeczne odgrywają w tym względzie ogromną rolę.

To tutaj uczniowie stają się przywódcami obywatelskimi, określając skład własnego lunchu oraz sposób jego dostarczenia. Jednocześnie będą również odpowiedzialni za uwzględnienie ostatecznego rezultatu finansowego w realiach budżetowych, który może być związany z ich zaleceniami.

Przekształcenie szkolnego lunchu okaże się nierealną opcją dla administratorów, jeśli będzie zbyt dużo kosztować lub jeśli będzie się wiązać z dodatkowymi kosztami. Gdyby uczniowie zdecydowali się na stosowanie plastikowych tacek wielokrotnego użytku, musieliby uwzględnić wzrost kosztów związanych z codziennym myciem naczyń, suszeniem i przechowywaniem tac, a nawet zatrudnianiem dodatkowych pracowników w niepełnym wymiarze czasu. Pomimo zmniejszenia ilości odpadów i potencjalnie związanych z nimi kosztów uczniowie mogliby argumentować, że taki wzrost kosztów byłby rekompensowany brakiem konieczności zakupu około 90 tysięcy tacek na lunch w skali roku.

Tak więc kluczowy element propozycji uczniów ma korzenie w zrównoważonej gospodarce. Jeśli rozwiązanie stworzone przez uczniów wiązało się z dodatkowymi kosztami, to przyjmowali oni całościowe podejście, aby to wyrównać. Uczniowie dowiedzieli się, że szkoła może zakupić jednorazowe tacki na lunch wykonane z mąki kukurydzianej. Podajniki te były atrakcyjne ze względu na możliwość ich kompostowania. Jednak w większości przypadków kosztowały prawie dwa razy więcej niż produkty ze styropianu. Ponadto tacki do kompostowania rozkładają się latami, jeśli nie są poddane prawidłowemu procesowi, zatem opcja bezpośredniego wyrzucenia tacek na wysypisko również nie jest pozbawiona wad. Gdyby jednak tace z mąki kukurydzianej były kompostowane na miejscu, wówczas propozycja uczniów rekompensowałaby koszty związane z zapewnieniem nawozu potrzebnego do ogródków popularnych w kampusie. Abstrahując od szczegółów propozycji, trzeba jednak zaznaczyć, że uczniowie zrozumieli, iż podejmowanie zrównoważonych wyborów dotyczących szkolnego lunchu musi również uwzględniać zrównoważone składowe finansowe. I tylko kilku administratorów skłaniało się do zwiększenia kosztów prowadzenia szkoły w sytuacji braku długoterminowego potencjału umożliwiającego przesuwanie wydatków w innych dziedzinach.

Szkoła Marjoon School

Marjoon School, znajdująca się około 15 kilometrów na południowy zachód od centrum Bangkoku, jest położona nad niewielkimi stawami w przypominającej park okolicy. Szkoła mieści się w małych budynkach o drewnianej konstrukcji, do

których produkcji wykorzystano lokalne gatunki drewna. Szkoła Marjoon jest wyjątkowa, ponieważ obejmuje zarówno szkołę podstawową, średnią, jak i obiekty kształcące nauczycieli wraz z wydziałem architektury – wszystko to w jednym kampusie. Prowadzący szkołę, dyrektor Sarap, wyjaśnia, że jest zaangażowany w praktyki medytacyjne w ramach kształcenia nauczycieli. Tłumaczy, że ich podejście mocno koncentruje się na podróży w głąb siebie w celu uchwycenia tego, co na zewnątrz:

Wielu spośród naszych nauczycieli dopiero rozpoczynających nauczanie ma problem w pracy z dziećmi z tym, aby odłożyć na bok własnego ego, przywiązanie do własnego ego, i przede wszystkim zwracać uwagę na dziecko. Wszystko, o czym myślimy, co widzimy i słyszymy, stanowi część naszego stanu emocjonalnego. Tak więc nauczyciele muszą mieć i rozwijać świadomość przywiązania do własnego ego. Gdy dziecko nie chce pracować albo wykonywać poleceń, wówczas nie chodzi o nauczyciela, lecz o dziecko. Świadomość nauczyciela opiera się na podejściu, że „ja, jako nauczyciel, wiem, co należy zrobić”, ale nauczyciele muszą mieć możliwość rozwijania swojej świadomości w kontekście klasy. W każdy piątek (dziś) wszyscy uczniowie i pracownicy naukowcy niezależnie zbierają się na kilka godzin praktyk medytacyjnych, a następnie na otwarte refleksje. W tym otoczeniu omawiają pewne trudności podczas pracy i są zachęceni, aby pomówić o sobie samych. Nie krytykują innych spraw, jakichś problemów na zewnątrz siebie lub innej osoby, nie krytykują społeczeństwa... tego typu rozmowy są przydatne, ale ważne jest, by spojrzeć na siebie. Kiedy omawiamy trudności, zaczynamy od ciebie. Co czujesz? O czym zapomniałeś pomyśleć? Co jest potrzebne, aby rozwiązać ten problem? Jeśli zaczniemy od tego typu autorefleksji, to rozwiniemy świadomość w wykonywanych działaniach. A kiedy ty podzielisz się swoimi emocjami, inni też to uczynią, dzięki czemu, poprzez porównanie, można uzyskać lepsze zrozumienie.

Nauczyciele są przypisani do trzech jednostek w szkole Marjoon, do których należą mała szkoła i szkoła podstawowa (co odpowiada mniej więcej przedziałowi od przedszkola do klasy VI w amerykańskim szkolnictwie), gimnazjum (odpowiednik klas VII–IX) i szkoła średnia (odpowiednik klas X–XII). W małych szkołach szczególnie nacisk kładzie się na budowanie poczucia wspólnoty, pozwalanie uczniom na swobodną zabawę materiałami (np. linami, tkaninami, papierem), a nie gotowymi zabawkami, oraz zachęca się młodzież do zadawania pytań poprzez czytanie im bajek. Spędzając czas w kilku spośród tych klas i obserwując interakcję między dziećmi, można było odczuć, że dzieci nie były skrupowane w tym otoczeniu, swobodnie bawiły się ze sobą, wymyślając czynności naśladujące działania dorosłych. Klasa, podobnie jak cały obiekt, w naturalny sposób łączyła się z otoczeniem, które nie było wyraźnie oddzielone od tego, co znajdowało się wewnątrz lub na zewnątrz klasy, jako że przez otwarte okna przestrzeń wydawała się prawie wdziierać do pomieszczeń. Zapytałem pewną nauczycielkę w szkole podstawowej, jak to jest uczyć w Marjoon, na co usłyszałem następującą odpowiedź: „To jest jakby mój drugi dom, to jest takie naturalne, zupełnie jakby dzieci przychodziły do mnie do domu, aby się razem pobawić, gdy ja się nimi opiekuję”. W trakcie naszej rozmowy dołączyło dwóch innych nauczycieli wraz z uczniami, ale nie w roli nadzorczej, tylko raczej jak rówieśnicy, okresowo naprowadzający i umożliwiający dzieciom zmianę zajęcia. Karen opisała to środowisko, w tym wykorzystanie podstawowych materiałów, jako unikanie nad-

miernego wyznaczania obszaru roboczego dla dzieci, przez co młodzież zyskuje poczucie sprawstwa w kwestii własnej nauki.

Jednostka stara się rozwijać poczucie uznania i wrażliwość uczniów na otaczające środowisko fizyczne i budynki. Odbywały się tygodniowe zajęcia terenowe, w trakcie których uczniowie odwiedzali rolników uprawiających ryż oraz dowiadawali się o wyzwaniach i korzyściach płynących z takiego życia. Zadaniem uczniów była uprawa pola ryżowego. Po powrocie do szkoły przystąpili do pracy, dopytując o to, która szkolna działka mogłaby zostać wykorzystana, jak najlepiej zorganizować sadzenie, ile i jak często trzeba nawadniać, i wreszcie, co zrobić w zakresie zbiorów i dystrybucji. Uczniowie uzyskali niezwykle istotny wgląd w poważne wyzwania gospodarcze dotyczące uprawy roślin wrażliwych ekologicznie, od których niejednokrotnie zależy ludzkie życie. Poza tym miejskie dzieci mogły nabrać uznania dla wyzwań i wartości życia w gospodarstwie i doświadczyć innych niż zwykle wrażeń.

Wnioski z doświadczeń uzyskanych w Marjoon i Kings School podkreślają szansę na nawiązanie połączeń społecznych i ekologicznych z miejscem. W Kings School uczniowie eksperymentowali z doświadczeniami w świecie rzeczywistym w sferze ekonomii przepływu materiałów. Ich zadaniem było nadanie kontekstu czemuś o bezpośrednim, osobistym znaczeniu – czyli posiłkowi w porze lunchu – w sposób, który uwzględni wyższe potrzeby innych. W Marjoon nauczyciele i uczniowie mieli podobne możliwości zaangażowania fizycznych przestrzeni w szkole, z perspektywy społecznej i ekonomicznej. Nauczyciele, tak jak dyrektor Sarap, regularnie włączali się do refleksji nad wpływem zainteresowania własną osobą. Praca uczniów na polu ryżowym dała im szansę na rozważenie zbiegu ekologicznych i ekonomicznych realiów, z jakimi mogą się spotkać rolnicy. W obu szkołach uczniowie mogli zyskać nawyk, aby patrzeć również ponad własną osobę, zwracając uwagę na doświadczenia innych.

PRZESTRZEŃ SPOŁECZNA

Stwierdzenie, że szkoły funkcjonują w przestrzeni społecznej, wydaje się dosyć niewinną obserwacją, być może nawet banalną. Oczywiście, że funkcjonują; szkoły nie mogłyby inaczej istnieć. Podstawowa praktyka edukacji i szkolnictwa jest fundamentalnie społeczna, jako że zmierzamy do odtworzenia lub ukształtowania od nowa pokoleń młodych ludzi, którzy zamieszkają i odziedziczają świat po swoich przodkach. Przykłady, na które powołujemy się w tym rozdziale, obrazują (niedoskonałe, rzecz jasna) wysiłki zmierzające do tego, aby szkoła i społeczność wspólnie podjęły się troski społecznej o wychowywanie nowego pokolenia. Przykłady obejmują również wiele rodzajów, począwszy od tych, które pochodzą z szerszej społeczności i przedostają się do szkół, a skończywszy na tych, które wyrastają ze szkół i znajdują powiązania z węzłami społecznymi.

Liliha Farms

Liliha Farms to spółdzielcze gospodarstwo ekologiczne znajdujące się na stronie zewnętrznej Oahu na Hawajach. Suchy klimat tego obszaru i odległość od miejsc turystycznych skutkują niełatwą sytuacją ekonomiczną żyjącej tam społeczności, co *de facto* doprowadziło do okoliczności, w wyniku których powstała farma. Keli'i wychował się w tutejszej społeczności, nie ukończył miejscowej szkoły średniej oraz ma za sobą kilka złych wyborów. Jak sam wyjaśnił: „Kiedy żyjesz w biedzie, rzeczy, które z zewnątrz uchodzą za szalone, tobie wydają się zupełnie normalne”. Keli'i dołączył do innych, z którymi w 2000 roku postanowił założyć spółdzielcze gospodarstwo ekologiczne na górzystym terenie tuż nad miastem. Ma to być gospodarstwo, którego celem jest stworzenie młodym ludziom z tego niekorzystnego ekonomicznie obszaru możliwości pracy, nauki i rozwoju.

Keli'i wyjaśnił, że Liliha Farms opiera się na trzech filarach: dziedzictwie, przedsiębiorczości i rozwoju społecznym. Dziedzictwo przejawia się w stosowanym tu rolnictwie ekologicznym, przedsiębiorczość w tym, że gospodarstwo generuje przychody ze sprzedaży, natomiast rozwój społeczny polega na tym, że uczniowie zatrudnieni w gospodarstwie są również zapisani na lokalną uczelnię. Pracownicy farmy to głównie uczniowie w wieku 17–21 lat, którzy przerwali lub – w przeciwnym wypadku – mogliby przerwać naukę w szkole średniej oraz są rdzennymi Hawajczykami pochodzącymi z tej miejscowości. Uczniowie pracują w gospodarstwie przez trzy dni w tygodniu, a pozostałe dwa dni przeznaczają na zajęcia na lokalnej uczelni. Ich specjalizacje obejmują takie przedmioty jak: wprowadzenie do rolnictwa ekologicznego, filologia hawajska, tradycyjne odżywianie i styl życia oraz przedsiębiorczość. Otrzymują comiesięczne stypendium na pokrycie kosztów i bezpłatną naukę na studiach w ramach rekompensaty za pracę. Uczniowie mieli także okazję na zwiedzenie kontynentu i wygłoszenie prezentacji o własnej farmie. Odbyli spotkania z innymi młodymi ludźmi z całego świata, którzy wykonują podobną pracę.

Gospodarstwo tętni aktywnością młodych dorosłych. Jak się wydaje, pracują z poczuciem celu i żywiołowo, wykrzykując do siebie nawzajem polecenia, prosząc o pomoc czy też planując następny odcinek do wykonania. Zgodnie z tym, co mówi Keli'i: „Uczniowie robią **wszystko**, począwszy od sadzenia i podlewania, przez zbiory i pakowanie, po odbieranie zamówień i dystrybucję żywności... po prostu wszystko”. Gospodarstwo generuje 750 tysięcy USD przychodów rocznie dzięki sprzedaży pło-
nów na rynkach lokalnych, na rzecz rodzin oraz restauracji, szczególnie w regionach turystycznych.

Oczywiście społeczność Liliha nie jest wolna od problemów ze względu na to, że uczniowie nie zawsze działają zgodnie z oczekiwaniami, szczególnie biorąc pod uwagę trudne okoliczności w ich życiu. Keli'i zaznaczał: „Mają radę starszych, coś jak sąd, która decyduje, czy dany uczeń może zostać w programie, czy też nie”. Samoregulujący się charakter programu, polegający na tym, że uczniowie sami są odpowiedzialni za budowę i utrzymanie kultury organizacji, przemawia do potężnych wymiarów spo-

lecznych tego typu układu. Ten aspekt Liliha jest niczym plony – organiczne, wynikające z potrzeb społeczności i dla lepszego losu jednostki społecznej i gospodarstwa.

Program FabLab w Sustainable Soundview

Podobnie jak Liliha Farms, również Sustainable Soundview uwzględnia potrzebę historycznie marginalizowanej młodzieży, starając się zapewnić zestaw umiejętności, które będą mieć dla młodych ludzi znaczenie osobiste oraz będą praktyczne w kontekście pracy przy wytwarzaniu produktów pochodzących ze zrównoważonych źródeł. Istotna różnica polega na tym, że Sustainable Soundview jest organizacją typu *non profit*, która ma siedzibę w Nowym Jorku i jest w większości finansowana z Fundacji Montgomery. Fundacja Montgomery określa się jako działająca „w obronie praw człowieka, we wspieraniu ogólnowsiatkowej ochrony i bezpieczeństwa, w czynieniu miasta lepszym miejscem i zrozumieniu, w jaki sposób technologia wpływa na dzieci i społeczeństwo”. Podczas gdy wielu uczniów uczestniczących w programie FabLab jest w wieku licealnym, kolejną cechą wyróżniającą korzystających z Sustainable Soundview jest to, że daje dodatkową szansę również dorosłym, którzy wcześniej korzystali z pomocy publicznej lub mają za sobą pobyt w więzieniu.

„FabLab” jest podstawowym terminem dla wytworzonych, łatwych w transporcie laboratoriów. W wielu przypadkach to „laboratorium na kołach” zawiera najnowsze technologie komputerowe wykorzystujące precyzję techniczną, typową dla wycinarek laserowych lub mikroprocesorów. Program FabLab funkcjonuje w kilku miastach na terenie Stanów Zjednoczonych, zaś uczniowie, którzy z niego korzystają, używają go do różnych celów nauczania. W ramach Sustainable Soundview zarządzający programami za swój cel obrali pomaganie uczniom w okolicy, aby zapewnić im bezpłatny dostęp do szkoleń z wykorzystaniem najnowocześniejszych technologii, co pozwala także na tworzenie sztuki z materiałów pochodzących z recyklingu, które następnie można sprzedać. Jednak uczniowie Sustainable Soundview nie przetwarzają zasobów w sztukę; oni dokonują ich „upcyklingu” (ang. *upcycling*).

Proces upcyklingu powoduje, że wartość danego przedmiotu nie jest tylko utrzymywana na stałym poziomie, ale zostaje poprzez sztukę podwyższona. Jest to inna sytuacja niż w przypadku puszki aluminiowej, której wartość pozostaje stała, kiedy w wyniku recyklingu otrzymujemy surowy metal. Uczniowie Sustainable Soundview poddają zużyte materiały upcyklingowi i tworzą z nich dzieła sztuki, które można następnie sprzedać, zwiększając wartość zasobów. Chad, dyrektor Sustainable Soundview, opisał tę procedurę jako zmianę w świadomości społecznej dotyczącą przedmiotów zwykle uważanych za zbyteczne i bezpowrotnie wyrzucone. Dodał:

Tak, chcemy mieć możliwość odbioru materiałów, które są dostępne na południowym Bronksie, i poddawania ich upcyklingowi, by powstały produkty konsumenckie o wysokiej wartości. Ten proces pozwala zmienić sposób postrzegania przedmiotów, zmieniać ich wartość. Powiedzmy, że robisz krzesło z drewnianych palet – w ten sposób poddajesz przedmiot upcyklingowi i nadajesz mu nową wartość.

Podobnie jak przy próbie zmiany postrzegania „wartości” śmieci, program Sustainable Soundview również ma na celu ponowne zdefiniowanie umiejętności zawodowych w kontekście zrównoważonego projektowania i sprawiedliwości społecznej.

Partnerstwo Sustainable Soundview z FabLab wymaga takiego środowiska do nauki, które umożliwi uczniom wzorowanie się na alternatywnym modelu edukacyjnym skupionym na nietypowym zestawie umiejętności wykorzystywanych w realnym świecie. Dyrektor wykonawczy Sustainable Soundview wypowiedział się następująco: „Przez dziesięć tygodni [uczestnicy] brali udział w intensywnym programie, a następnie przydzielono im pracę. Nie chodzi wyłącznie o nabycie umiejętności technicznych, bo te i tak zdobędą. Tu chodzi także o to, że umiejętności techniczne zostaną umieszczone w kontekście większego ruchu sprawiedliwości środowiskowej”. Niektórzy uczniowie zgłaszali, że są pod wrażeniem, iż można przekształcać przedmioty w dzieła sztuki na sprzedaż. „Nigdy nie przypuszczałem, że można wziąć rzeczy codziennego użytku i zmienić je w dzieła sztuki” – powiedział jeden z uczniów. A na te poddane upcyklingowi rękodzieła, w tym bransoletki, naszyjniki, torby na aparat czy naklejki ściennie, można znaleźć chętnych nabywców w stylowych butikach z lokalną sztuką.

Jak się wydawało, niektórzy uczniowie nadal z trudem przyswajali wcześniej nierozumiany charakter tych zestawów umiejętności. Rob, uczeń szkoły średniej i uczestnik, uświadomił sobie, że jego doświadczenie w dziedzinie sztuki wspomaganej komputerowo może być użyteczne w ewentualnej karierze. Jak stwierdził: „zawsze interesowałem się sztuką, ale nigdy nie lubiłem projektowania grafiki, bo sądziłem, że rysowanie na komputerze, a nie ręcznie, nie jest prawdziwą sztuką”. Ten szesnastolatek dodał: „Dowiedziałem się jednak, że korzystając z komputera, można mieć więcej swobody. Można zmieniać kolory. Można powiększać lub pomniejszać obiekty”. Klienci oglądający tekturowe luminarze, wystawione przez uczniów na sprzedaż na Sunset Park Art Bazar, byli równie jak Rob zaskoczeni nowo odkrytym zastosowaniem tworzenia grafiki na komputerze. Ku ich zdumieniu znajdowały się tam eleganckie przedmioty na sprzedaż wykonane ze zużytych pudełek, stworzone przez studentów pochodzących z bardzo ubogich społeczności.

Podobnie jak farmy Liliha Farms, także FabLab w Sustainable Soundview angażował potrzeby uczniów poprzez społecznie rozsądne opcje, z których wyboru jednocześnie musieli się rozliczać ze społecznością. Rolnictwo zrównoważone w Liliha i upcykling w Sustainable Soundview dały uczniom możliwości ukierunkowania własnych zainteresowań w trakcie rozwijania zestawów istotnych umiejętności związanych z pracą. Każda z tych organizacji oferowała uczniom szansę rozważenia różnorodnych obowiązków społecznych i ekonomicznych w stosunku do ich społeczności. Podsumowując, te dwa doświadczenia wykraczają poza najbardziej widoczne korzyści z przekształcenia wyrzuconych materiałów w dzieła sztuki lub ze zrównoważonego rolnictwa; podkreślają one znaczenie mobilizowania młodych ludzi do postrzegania swoich społeczności jako źródła działania i inwencji. Ich społeczności stają się miejscami, gdzie mogą zaspokajać własne potrzeby, będąc jednocześnie świadomymi potrzeb innych.

PRZESTRZEŃ PROGRAMOWA

Szkoła jest z natury miejscem nauki, a program nauczania, wyznaczający kierunki w takim procesie oświecenia, opiera się na czynnikach sięgających od lekcji instruktażowych nauczycieli po wpływ członków społeczności i na uczniów, i na siebie wzajemnie. Proces uczenia się jest w istocie procesem złożonym, obejmującym działania zarówno indywidualne, jak i zbiorowe, w klasie i poza nią. W dalszej części przedstawimy fundamenty społeczne i ekologiczne programu nauczania w klasie. Badacze edukacji często studiują programy nauczania, tak jakby mogły być z pożytkiem rozumiane niezależnie od kontekstu. Przytoczone poniżej przykłady przypominają nam jednak, że program nauczania często jest lustrem i oknem; odzwierciedla potrzeby i zainteresowania wszystkich zaangażowanych, jak również zapewnia uczestnikom wgląd w nowe możliwości (a to z kolei przypomina okno dla czytelnika, przez które można spojrzeć). Przykłady związane z programem nauczania mają zilustrować, jak ekologicznie i społecznie ukierunkowane cele edukacyjne odzwierciedlają obietnice i wyzwania związane z tego rodzaju edukacją.

Szkoła Ekspedycyjna

Szkoła Ekspedycyjna (Expeditionary Schools) przypomina inne nowojorskie szkoły omawiane do tej pory w niniejszym rozdziale. Znajduje się ona w wysoko zurbanizowanym obszarze, a jej personel i administracja zobowiązały się do integracji zrównoważonej edukacji w dyscyplinach programu nauczania K-8. Ta prywatna szkoła korzysta także z 800-hektarowego parku miejskiego stanowiącego swego rodzaju laboratorium poznawcze dla uczniów. Park położony po drugiej stronie ulicy, naprzeciwko Szkoły Ekspedycyjnej, charakteryzuje się zróżnicowaniem terenu, jest także domem dla różnorodnych ssaków oraz ptaków.

Maya, nauczycielka trzeciej klasy w tej szkole, co dwa tygodnie korzystała z parku ze względu na możliwość zaangażowania uczniów w kwestie społeczne w edukacji zrównoważonego rozwoju. W ramach ośmiotygodniowej jednostki, mającej na celu poszerzenie wiadomości dotyczących schronień ludzi i zwierząt, Maya ukierunkowała swój instruktaż, korzystając z następującego pytania: „Czego jeszcze mieszkańcy [naszego miasta] potrzebują, aby się rozwijać?”. Tym pytaniem skupiła uwagę uczniów na kwestii zrozumienia różnic między pojęciem „przetrwanie” a „rozwój”. Dodatkowe cele szkoleniowe obejmowały uświadomienie uczniom, że zasoby niezbędne dla domów ludzi i zwierząt są wzajemnie połączone. Maya chciała, aby uczniowie potrafili połączyć te szczególne potrzeby i interakcje zasobów ze zrozumieniem przestrzeni fizycznej i czasu. Oto jej wypowiedź:

Uważam, że ważnym aspektem jest, by patrząc na coś, również gdy coś studiujesz, spojrzeć na to w sposób całościowy i umieścić to w kontekście. Wtedy myślisz o wewnętrznych relacjach... więc tak naprawdę patrzysz na połączenia między rzeczami, upewniając się, że obejmu-

ją wszystkie możliwe aspekty, o jakich można pomyśleć i które można zbadać... najważniejszą ideą zrównoważonego rozwoju jest zrozumienie, że wszystko jest połączone.

Ten konkretny cel dydaktyczny obejmuje koncepcję myślenia systemowego, przy założeniu, że żywe organizmy koegzystują, wzajemnie będąc od siebie zależne. Maya liczyła na to, że jej uczniowie spojrzą dalej niż wyłącznie z perspektywy światopoglądu antropocentrycznego: „Mam nadzieję, że dostrzegą siebie jako część świata przyrody... Moim celem jest sprawić, że będą postrzegać ludzi jako część globalnego systemu”.

Aby zrealizować te plany, Maya ustanowiła protokół studiowania zarówno ludzkich, jak i zwierzęcych schronień w swoim bezpośrednim sąsiedztwie. Rozdzieliła instrukcje obejmujące studiowanie domostw zwierzęcych w pobliskim parku i ludzkich domów w całym sąsiedztwie. W przygotowanych instrukcjach poruszyła kilka problemów społecznych dotyczących wzajemnie połączonej egzystencji zwierząt i ludzi oraz zasobów, jakich potrzebują do schronienia.

Pytania te miały otwarty charakter, a nauczycielka zadała je w taki sposób, aby uczniowie mogli się z nimi nie zgodzić w odpowiedziach. Na przykład stworzyła trzy pary pytań odnośnie do sytuacji ludzi/zwierząt:

O zwierzętach

1. Czy w naturze są odpady?
3. Czego potrzebują zwierzęta, żeby przetrwać/rozwijać się?
5. Czy zwierzęta potrzebują ludzi?

O ludziach

2. Gdzie trafiają rzeczy, które wyrzucamy?
4. Czego potrzebują ludzie, żeby przetrwać/rozwijać się?
6. Czy ludzie potrzebują zwierząt?

Dzięki tym pytaniom cele, jakie nauczycielka wyznaczyła uczniom, obejmowały porównanie potrzeb ludzi i zwierząt w zakresie schronienia. Na przykład jeden z uczniów następująco odpowiedział na pierwsze pytanie: „Natura tak naprawdę nie ma odpadów”. Jednak na drugie pytanie inny uczeń odpowiedział: „Mój tata mówi, że [śmieci] trafiają do Staten Island”. Pozostałe pary pytań, zwłaszcza numer pięć i sześć, uzyskały szczególnie kontrastujące odpowiedzi. Większość uczniów zgodziła się z tezą, że zwierzęta nie potrzebują zbytnio ludzi, ale ludzie w dużej mierze polegają na zwierzętach. Po zaobserwowaniu tych interakcji zastanawiamy się, czy następne pytanie mogłoby brzmieć: „Co ludzie robią inaczej niż zwierzęta?”. Jednak Maya podkreślała, że jej intencją nie było zaangażowanie uczniów w analizę niedociągnięć w zakresie wpływu człowieka na środowisko naturalne. Zaznaczyła, że jej cele dotyczyły wzmocnienia umiejętności systemowego myślenia u uczniów:

Mamy to antropocentryczne nastawienie w naszej kulturze... zakładamy, że jesteśmy tak ważni dla wszystkiego, co tutaj żyje. Myślę, że intencją było tylko podniesienie świadomości tego, z czego składa się system, a niekoniecznie porównanie między zwierzętami a ludźmi... [chciałam] zaznaczyć, że ludzie mają wzajemne powiązania ze zwierzętami i są od zwierząt zależni.

Po analizie, obejmującej powyższe cele i wyniki jednostki instruktażowej, nauczycielka starała się określić przyszłą zdolność uczniów do zachowania tych zestawów

umiejętności oraz stosowania ich w nowych, bardziej złożonych sytuacjach. Przydatną lekcją z tego rodzaju nauczania jest dostosowanie do oceny pozytywnych rozwojowo treści: „Jeśli jakakolwiek aktywność szanuje i wspiera naturalny całościowy rozwój dziecka bez względu na fazę, w jakiej się ono znajduje, to sensowna i skuteczna nauka staje się bardziej prawdopodobna”. Tym sposobem Maya nadała kontekst trajektorii nauki swoich uczniów mniej więcej w ten sam sposób, jak gdyby dotyczyło to zrozumienia metodycznego wzrostu wiązków w parku po drugiej stronie ulicy. Dokładnie wykalkulowane cele dydaktyczne przyczyniają się na przestrzeni lat edukacji szkolnej do wykształcenia świadomego obywatelstwa globalnego. Te małe kroki, które podejmujemy dzisiaj, aby zrozumieć wzajemne połączenia, staną się w przyszłości podobnym narzędziem w tworzeniu bardziej skomplikowanych powiązań.

Szkoła Midtown (*Midtown School*)

Podobnie jak Szkoła Ekspedycyjna, szkoła Midtown jest położona w środowisku miejskim i oferuje kursy z dziedziny zrównoważonego rozwoju. Obiekt ten jest również wpisany w dynamiczne środowisko fizyczne Nowego Jorku; mieści się w cztero-piętrowym budynku położonym pomiędzy dwiema głównymi arteriami miejskimi i dwiema bocznymi ulicami. Wysokie budynki mieszkalne górują nad szkolnym budynkiem Midtown i sąsiadującymi z nim betonowymi przestrzeniami. Kari, nauczycielka nauk społecznych, angażuje uczniów w kurs *Obywatelstwo a zrównoważony rozwój*, który współtworzyła. Ten obowiązkowy kurs dla uczniów dziesiątej klasy umiejscawia zrównoważony proces decyzyjny w ramach rozszerzonej koncepcji odpowiedzialności obywatelskiej. Kurs obejmował współczesne, globalnie uzasadnione zagadnienia, takie jak transport, odpady, żywność i woda. Każdy rozdział zawierał studia przypadków z całego świata, między innymi niepomysłnej prywatyzacji komunalnych źródeł wody w miejscowości Cochabamba w Boliwii lub obietnicy stworzenia Shweeb, jednororowego, napędzanego pedałami systemu tranzytowego w Rotorua, w Nowej Zelandii.

Zainspirowana tematyką nauczycielka nalegała, by uczniowie zaproponowali rozwiązania nadrzędnych pytań. Oto przykłady takich pytań: „Jak możemy przetransportować ludzi [w obrębie naszego miasta] bez zanieczyszczania powietrza?”; „Jak przede wszystkim moglibyśmy wytwarzać mniej śmieci?”. Po kilku tygodniach nauczania w klasie i badaniach poza nią uczniowie zaprezentowali wnioski i proponowane rozwiązania problemów. W związku z nimi pojawiło się jeszcze jedno dodatkowe pytanie: „Czy to się uda?”. Wówczas Kari poprosiła jeszcze uczniów, aby rozważyli zagadnienie także pod tym kątem, co pozwoliło połączyć twórcze myślenie z realistycznym zastosowaniem.

Kari wyjaśniła, że najbardziej ciekawiło ją przygotowanie uczniów do podejmowania świadomych decyzji. Serię lekcji dotyczących odzysku odpadów skomentowała:

Przed wszystkim chcieliśmy, aby uczniowie zrozumieli, czym są ścieki, później dopiero przechodziliśmy do bardziej szczegółowych zagadnień, na przykład: w jaki sposób ścieki wpływają

na gospodarkę, środowisko i zdrowie ludzi? [Zajęcia zostały skonstruowane] w taki sposób, aby stworzyć rusztowanie dla zrozumienia problemu i jego potencjalnych rozwiązań.

Dla Kari nauczanie o tego typu kwestiach zrównoważonego rozwoju oznaczało, że przygotowanie uczniów do angażowania się w świadomy dialog zajmie znacznie więcej czasu instruktażowego niż prawdziwa dyskusja. Zaobserwowała również pewne przeszkody na drodze do pełnego zaangażowania się młodzieży na forum klasy, kiedy to w dyskusji pojawiło się pytanie: „Wypiłbyś to?”, gdzie „to” oznaczało oczyszczoną wodę ponownie zdatną do picia.

Nauczycielka stwierdziła, że uczniowie często wydają się niechętni do wypełniania luki pomiędzy tym, co wiedzą o recyklingu wody, a tym, co są gotowi zrobić z taką wiedzą. W zadaniu pisemnym, które miało uporządkować punkty przemowy, uczniowie napisali kilka akapitów na temat tego, czy będą pić oczyszczoną wodę. W ocenie kształtującej Kari zgłosiła, że większość uczniów odpowiedziała twierdząco. Jednak podczas dyskusji na forum klasy tylko kilkoro z nich przyznało, że napiliby się wody, którą kiedyś spłukiwali toaletę. Jeden z uczniów powiedział: „uwierzyłbym im [naukowcom], ale bałbym się. Nie spróbowałbym. No może w sytuacji, gdyby to była ostatnia woda na ziemi”.

Nauczycielka opisała tego typu przemiany słowami: „czy coś jest możliwe, czy też nie, zależy od punktu widzenia ludzkiej natury”. Tak więc wniosek jest taki, że pomimo solidnego wspierania przez naukę zrównoważonych rozwiązań ludzkie rozumowanie pozostaje skomplikowanym zjawiskiem; na przykład takie kwestie jak presja rówieśnicza oraz odporność na zmiany zachowań są stale obecne i utrudniają wprowadzanie tych rozwiązań.

W rezultacie programy nauczania w szkole Midtown i Szkole Ekspedycyjnej starają się zażegnać problem, jaki zauważono w Moline. W tych przypadkach nauczyciele aktywnie przeciwstawiają się częstemu domyślnemu założeniu, że lekcje w klasie i „prawdziwe życie” są w jakiś sposób odmiennymi koncepcjami i istnieją jakby w różnych miejscach. W obu szkołach uczniowie zaangażowali się i poczynili własne refleksje pod wpływem doświadczeń zakotwiczonych w rzeczywistym świecie, poza szkolną klasą, oraz ograniczonych przez ich bezpośrednie i globalne społeczności. W obu miejscach to przede wszystkim program nauczania sprawił, że uczniowie zbadali schroniska społeczności oraz przedyskutowali, czy zdecydowałiby się na recykling wody. Podsumowując, program nauczania zatarł granice fizycznych i wyimaginowanych barier między szkołą a domem lub społecznością. Pozwoliło to połączyć interesy uczniów z zastosowaniem do lekcji integracyjnych przestrzeni fizycznych.

WNIOSKI

W dobie coraz większej akademizacji szkół pragniemy tutaj wyróżnić odmienne szkoły i programy edukacyjne ze względu na ich zaangażowanie w rozwiązywanie lokalnych i globalnych implikacji wynikających z ich kontekstu fizycznego, ekologicznego i społecznego. Interakcja szkoły z jej strukturą fizyczną może być okazją do poznania i zrozumienia płynności pomiędzy potrzebami kampusu a społecznością (Marjoon School), a także płynności materiałów krążących między nimi (Kings School). Szkoły jakościowe włączają potrzeby socjalne członków społeczności do swoich celów nauczania, zwłaszcza jeśli te potrzeby obejmują zwiększone poczucie własnej skuteczności, lepsze możliwości ekonomiczne oraz rozwój umiejętności w świecie rzeczywistym (Liliha Farms i Sustainable Soundview). Dwie szkoły wprowadziły strategie programowe w celu uwzględnienia kwestii społecznych i ekologicznych poprzez aktywację zainteresowania uczniów lokalnymi i regionalnymi tematami (Expeditionary Schools i Midtown). Te placówki zostały przytoczone nie jako przykład, ale raczej jako ilustracja z życia poświadczająca, że szkoły mogą być postrzegane jako konieczne i wielowymiarowo interaktywne w przestrzeni społecznej i środowiskowej.

Jak drzewa, które wydawały się wrastać przez okna do klas w Marjoon, wyobrażamy sobie dobre szkoły jako takie, które w dynamiczny i płynny sposób dokonują konceptualizacji połączeń między społecznością a szkołą. Tym elementem, który decyduje o jakości szkoły, jest sposób, w jaki rozpoznaje swoją rolę w leczeniu obrażeń dotyczących względów społecznych i ekologicznych w lokalnej i globalnej społeczności oraz aktywnie angażuje nauczycieli i uczniów do pokrywania tych punktów łączących. Szkoły jakościowe angażują społeczność i klasę jako ich wzajemne przedłużenie; one nigdy nie stanowią odrębnych elementów. Dokonując tego połączenia, szkoły doceniają swą rolę w zaspokajaniu potrzeb i interesów społeczności ekologicznej, a nie tylko oczywistych celów akademickich „szkoły”. Szkoły jakościowe potrafią nauczać sensownie i całościowo, pomimo presji do skupiania się na konwencjonalnych celach tej instytucji.

Nauczyciele dzielący ten sposób myślenia o szkole mają do dyspozycji wiele środków pozwalających im na prowadzenie tego procesu. Sama szkoła, zagnieźdzona w wielu nakładających się kręgach doświadczeń, nie tylko tych wynikających z bezpośrednich relacji, jest idealnym punktem wyjścia dla poszukiwań. Pytania, takie jak zamieszczone poniżej, mogą posłużyć co najmniej jako przydatny punkt wyjścia dla pedagogów, którzy pragną naświetlić te liczne punkty połączenia.

Pytania do prowadzenia działań

- Gdzie jesteśmy?
- Co było tutaj wcześniej?
- Skąd się to wszystko wzięło (np. żywność, energia i woda)?

- Gdzie te rzeczy dalej wędrują (np. gdy płyną w dół rzeki, w dół kratki ściekowej, gdy trafiają do kosza na śmieci/kubła na recykling)?
- Jak to miejsce zmieniało się w czasie? Przez jakie siły i czynniki?
- Jak szkoła jest połączona z łańcuchami zasobów?
- W jaki sposób szkoła pozyskuje materiały (np. rzeczy na szkolny lunch)?
- W jaki sposób są produkowane i przetwarzane odpady?
- Z jakiej energii korzysta szkoła?
- Czy zachowujesz się inaczej, gdy wiesz, że coś nie jest dobre dla ciebie, dla społeczności i środowiska? Dlaczego tak albo dlaczego nie?
- Kto decyduje i w jaki sposób decyduje o wykorzystaniu danych materiałów?
- Czy wiesz, co zawiera Twój posiłek/szkolny lunch? Skąd to wiesz? Co powinienś wiedzieć?
- Czy wiesz, kto zarabia na sprzedaży jedzenia, które spożywasz? Skąd to wiesz? Co powinienś wiedzieć?
- Jak marginalizacja ekonomiczna i historyczna wpływa na wybór żywności?
- W jaki sposób uczniowie i nauczyciele dojeżdżają do/ze szkoły? Czy powinniśmy uczynić transport bardziej zrównoważonym?

Takie pytania, raczej nakreślające problem niż go wyczerpujące, pomogą rozwinąć u uczniów bardziej ugruntowane poczucie codziennego życia, a także życia szkoły jako jednostki ekologicznej i społecznej. Zaangażowanie uczniów w tego rodzaju, zorientowane ekologicznie, pytania sugeruje, że nauczyciele dają uczniom możliwość zastanowienia się, w jaki sposób własne wybory wpływają na innych. Mając na uwadze światopogląd swoich dorastających uczniów, nauczyciele starają się rozwijać ich zrozumienie podstawowych terminów, takich jak schronienie i odpady, lub bardziej skomplikowanych pojęć, takich jak myślenie systemowe i rozwój perspektywy międzypokoleniowej. Dzięki takiej wiedzy uczniowie zaczynają myśleć o tym, co to znaczy być obywatelem szkoły, sąsiedztwa lub społeczności. Zatem, gdy nauczyciele podkreślają potrzebę uwzględnienia połączeń między samym sobą a najbliższą ekologią, uczniowie wykonują pierwszy krok w kierunku stawania się obywatelami świata.

BIBLIOGRAFIA

- Corney G., *Education for Sustainable Development: An Empirical Study of the Tensions and Challenges Faced by Geography Student Teachers* [Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Studium empiryczne napięć i wyzwań stojących przed nauczycielami geografii studenckich], „International Research in Geographical and Environmental Education” 2006, 15 (3), s. 224–240.
- Dewey J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* [Demokracja i edukacja. Wprowadzenie do filozofii wychowania], Simon & Schuster, New York 1916.

- Dewey J., *The School and Society and the Child and the Curriculum* [Szkoła i społeczeństwo a dziecko i program nauczania], ed. P.W. Jackson, University of Chicago Press, Chicago, IL 1990.
- Dobson A., *Citizenship and the Environment* [Obywatelstwo a środowisko], Oxford University Press, Oxford 2004.
- Hess D., *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion* [Kontrowersje w klasie. Demokratyczna władza dyskusji], Routledge, New York 2009.
- Leopold A., *A Sand County Almanac, with Essays on Conservation from Round River* [Almanach Sand County z esejami na temat ochrony przed Round River], Ballantyne, New York 1966.
- Louv R., *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-deficit Disorder* [Ostatnie dziecko w lesie. Ratunek dla naszych dzieci przed zaburzeniami deficytu natury], Algonquin Books, New York 2008.
- Orr D., *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect* [Ziemia w głowie. O edukacji, środowisku i ludzkiej perspektywie], Island Press, Washington, D.C. 2004.
- Palmer J.A., *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress, and Promise* [Edukacja ekologiczna w XXI wieku. Teoria, praktyka, postęp i obietnica], Routledge, New York 1998.
- Rose M., *Why School? Reclaiming Education for all of us* [Dlaczego szkoła? Odzyskanie edukacji dla nas wszystkich], The New Press, New York 2014.
- Snyder G., *The Practice of the Wild* [Praktyka na wolności], North Point Press, San Francisco 1990.
- Sobel D., *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education* [Ponad ekofobią. Odzyskanie serca w edukacji przyrodniczej], The Orion Society, Great Barrington, MA 1996.
- Sobel D., *Place-based Education: Connecting Classrooms and Communities* [Edukacja oparta na miejscu. Łączenie klas i społeczności], The Orion Society, Great Barrington, MA 2005.
- Teaching Sustainability: Teaching Sustainably* [Nauczanie o zrównoważonym rozwoju. Nauczanie w sposób zrównoważony], ed. K.A. Bartels, K.A. Parker, Stylus, Sterling, VA 2012.
- Twenge J.M., Campbell W.K., Freeman E.C., *Generational Differences in Young Adults' Life Goals, Concern for Others, and Civic Orientation, 1966–2009* [Różnice pokoleniowe w celach życiowych młodych dorosłych, trosce o innych i świadomości obywatelskiej, 1966–2009], „Journal of Personality and Social Psychology” 2012, 102 (5), s. 1045–1062.
- Van-Kannel-Ray N., *Guiding Principles and Emerging Practices for Environmentally Sustainable Education* [Główne wytyczne i praktyki dotyczące zrównoważonej środowiskowo edukacji], „Curriculum & Teaching Dialogue” 2006, 8 (1/2), Information Age Publishing, s. 113–123.

JOHN M. FISCHER

PRACA NAUCZYCIELA: WSPÓŁPRACA, OBSERWACJA I SAMOKSZTAŁCENIE JAKO KLUCZOWE POJĘCIA DLA UCZĄCYCH SIĘ SZKÓŁ

Abstrakt:

W jaki sposób szkoły mogą być organizacjami uczącymi się? Jak miałyby wyglądać praca nauczyciela w takiej szkole? Pracując w ramach koncepcji pedagogiki nauczycieli prowadzących wspólne poszukiwanie informacji, musimy zadać sobie pytanie, co spowodowałoby, że taka szkoła różniłaby się od innych miejsc, a także co mogą zrobić dyrektorzy, aby pomóc swoim nauczycielom działać w kontekście konieczności koncentracji na praktyce, wzajemnej pracy i uczniach. Na całym świecie grupy nauczycieli angażują się w działania zespołów dyskusyjnych, debaty oraz szukają sposobów na poprawę własnych dyspozycji, a także budowanie relacji współpracy pomiędzy poszczególnymi szkołami a społecznościami. Dzięki wykorzystaniu badań lekcji i różnych innych form protokołów oraz ram obserwacji nauczyciele i administratorzy mogą pracować razem. Poprzez szczególne zwrócenie uwagi na badania i szczegóły dotyczące tych działań możemy zbliżyć się do odpowiedzi na pytanie: Co to znaczy być dobrym nauczycielem?

WPROWADZENIE

Kilka lat temu Peter Drucker¹ mówił o istotnych zmianach, które nastąpiły w przemyśle. Opisał niedaleką przyszłość, w której wśród ludzi zwanych przez niego „pracownikami edukacji” (ang. *knowledge workers*) miał nastąpić znaczny wzrost zatrudnienia, mieli oni pracować w „organizacjach edukacyjnych” (ang. *knowledge organizations*). Tych z nas, którzy zajmują się edukacją, jego słowa zmusiły do myślenia o świecie, do życia w którym przygotowywaliśmy naszych uczniów. Zmusiły nas również do refleksji na temat tego, czy szkoły i inne placówki oświatowe były w rzeczywistości „organizacjami edukacyjnymi”.

¹ P. Drucker, *On Knowledge Management*. Harvard Business Review, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts 1998.

Znajdujemy się wewnątrz wielu powiązanych ze sobą zmian. William Gaudelli² opisuje XX wiek jako naznaczony przez hegemonię, nacisk na przetrwanie i pozostawanie opłacalnym, podstawową wiedzę i instrukcje postrzegane jako pochodzące z jednego źródła i konkurencję między narodami. Ponieważ rządy oddzielnie ustalały politykę oraz skupiały się na debatach wokół kluczowych zagadnień, stało się jasne, że informacje zaczęły się rozprzestrzeniać pomiędzy osobami. Zamiast definiowania wiadomości i informacji przy użyciu ograniczonych źródeł, czasami ściśle kontrolowanych, zaczęliśmy korzystać z licznych strumieni danych i wiedzy. Zamiast korzystać z uproszczonej konkurencji wśród narodów, nawiązujemy coraz więcej umów o współpracę i pracę poza granicami kraju. Posuwamy się, jak mówi William Gaudelli, w kierunku XXI wieku, naznaczonego przez dyfuzję władzy, gdzie zróżnicowanie jest czymś normalnym, wiedza pochodzi z wielu źródeł, a my zamieszkujemy we „wspólnej” lub dzielonej przestrzeni, w której współpraca, wsparcie i nacisk na zwiększanie poziomu osiągnięć są dla wszystkich normą.

Wydaje się, że szkoły wpadają w wir złożonych przemian, dychotomii, zmian w kierunku społeczeństwa wiedzy oraz rozmytych stosunków sił. Jako organizacje są zmuszane do decydowania, po której stronie tego trendu chcą się znaleźć. Z jednej strony postrzega się je jako biurokratyczne:

- reagujące wyłącznie na przepisy,
- bazujące na formach nieufności,
- często pełne desperacji,
- nierzadko motywujące do działania poprzez kary.

Z drugiej strony, co jest znacznie bliższe ideałowi Petera Druckera³, w zakresie organizacji wiedzy, mamy szkoły, które:

- reagują na potrzeby rodziców,
- są połączone ze wspólnotą,
- rozpoznają i pracują, aby realizować zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów,
- są oparte na zaufaniu.

Gdyby szkoły stały się organizacjami wiedzy, jak wyglądałaby w nich praca nauczyciela? Jak nie popaść w taki biurokratyczny język? Czy możemy osiągnąć stan postulowany przez Maxine Greene, aby pracując w szkole, skupić się na kluczowych elementach naszych relacji i społeczności? Jak stwierdziła autorka: „wszystko, co możemy zrobić, to porozmawiać z innymi, tak elokwentnie i namiętnie, jak tylko możemy, o sprawiedliwości i trosce, miłości i zaufaniu”⁴, a kiedy podejmujemy trud zdefiniowania pracy nauczyciela, kluczowe stają się cztery ideały: sprawiedliwość, opieka, miłość i zaufanie.

² W. Gaudelli, *World Class: Teaching and Learning in Global Times*, Routledge, New York 2011.

³ P. Drucker, *op. cit.*

⁴ M. Greene, *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California 1995.

JAK MOŻE WYGLĄDAĆ SZKOŁA, KTÓRA STARA SIĘ BYĆ ORGANIZACJĄ UCZĄCĄ SIĘ, I JAK TAKA SZKOŁA DEFINIUJE PRACĘ NAUCZYCIELA?

Jakie cechy moglibyśmy dostrzec, gdyby szkoła starała się o miano „organizacji uczącej się”? Czy to w ogóle możliwe, aby szkoła stała się taką organizacją? Czego byśmy szukali? Koncepcje Joseph Kahne i Joel Westheimer⁵ dotyczące „pedagogiki działań zbiorowych” oferują jeden sposób myślenia o rozwiązaniach i procesach dążenia do celu. Musimy zapytać, jakie działania będą dostrzegać nauczyciele zaangażowani w proces zmiany danej placówki. Co mogą zrobić dyrektorzy lub liderzy szkół, aby pomóc im iść w takim kierunku, różnić się od zwykłych, powszechnie znanych struktur biurokratycznych szkół?

Na całym świecie grupy nauczycieli są zaangażowane w zespoły dyskutujące, debatujące i badające, jak można poprawić ich nauczanie. Niektóre metody biurokratyczne koncentrowały się na szczególnym uwzględnieniu ocen i rankingu nauczycieli. Ostatnio w mediach w USA pojawiały się złożone argumenty, takie jak upubliczniony wykaz wyników ocen nauczycieli Nowego Jorku. Duża lokalna gazeta opublikowała artykuł pod tytułem *Ośmiu najgorszych nauczycieli matematyki w Nowym Jorku*⁶. W rzeczywistości tak zwany najgorszy nauczyciel w rankingu był bardzo lubiany w szkole dla dzieci imigrantów, które rzadko mówiły po angielsku. Nauczycielka była kochana przez społeczność, szanowana przez dyrektora, a rankingi zostały uznane przez niektórych za parodię⁷. Cały incydent rodzi poważne pytania dotyczące tego, jak definiujemy pracę nauczyciela i pojęcie dobrych nauczycieli.

Dobra praca nauczyciela?

Szkoły aspirujące do miana organizacji uczących się muszą zwrócić uwagę na struktury wewnętrzne, działania nauczycieli funkcjonujących w tych strukturach, założenia teoretyczne oraz ramy koncepcyjne działania tych struktur i założeń, w których podejmowane są decyzje. Szkoły starające się zostać organizacjami nauki składają się z osób związanych ze sobą realizacją wspólnych celów⁸. Pracują one razem nad problemami i zagadnieniami (np. „będziemy starać się zrozumieć, jak uczyć na temat wpływu wylesiania na środowisko”).

⁵ J. Kahne, J. Westheimer, *A Pedagogy of Collective Action and Reflection: Preparing Teachers for Collective School Leadership*, „Journal of Teacher Education” 2000, 51 (5), s. 362–383.

⁶ V. Strauss, *Meet the “Worst” 8th Grade Teacher in NYC*, http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/meet-the-worst-8th-grade-math-teacher-in-nyc/1012/05/15/g1QArmlbSU_blog.html (data dostępu: 19.03.2013).

⁷ A. Pallas, *The Fuzzy Scarlet Letter. Educational Leadership*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 2012.

⁸ P. Schlechty, *Working on the Work: An Action Plan for Teachers, Principals and Superintendents*, Jossey-Bass, San Francisco, California 2002.

Drugim elementem, według Philipa Schlechty'ego, są grupy uczniów/studentów. Spotykają się oni ze sobą, aby dzielić się tym, czego się uczą i/lub wymieniać wspólnymi doświadczeniami. Wyobraźmy sobie klasę i poziom wiekowy uczniów w szkole. Szkoła organizuje struktury uczniów tak, aby były pogrupowane pod kątem metod, które zwiększają komunikację i budowanie relacji oraz poczucia przynależności. To może brzmieć jak pewnik, ale w tak szybko rozwijającym się środowisku edukacyjnym uczeń spędza większość czasu, pracując nad materiałem szkolnym w środowisku wirtualnym. Musimy być świadomi, że Schlechty, a także inni, twierdzi, że koncepcje organizacji uczących obejmują istotne elementy społeczne, które muszą angażować uczniów, a opowiada się przeciwko tym, które ich izolują. Na przykład wyobraźmy sobie klasę matematyczną składającą się z grupy uczniów koncentrujących się na nauce. Celowo będą oni pogrupowani tak, aby ułatwić interakcje społeczne właściwe dla procesu nauczania i wzmacniania uczenia się wynikającego ze wspólnej nauki. Nauczyciele będą pracować nad budowaniem tych grup, możliwościami struktury dialogu i znalezieniem sposobów, aby zapewnić ocenę wszystkich zaangażowanych.

Ostatecznie szkoły starające się być organizacjami uczącymi się muszą zdefiniować pracę nauczyciela poprzez dwa elementy: uczniów zorganizowanych w grupach lub klasach i nauczycieli zorganizowanych w zespołach, oraz stworzyć formalną organizację społeczną. Organizacja ta ma celowo tworzyć, wspierać społeczności zawodowe, a także uczących się uczniów, zorganizowanych w grupach dla celów obrad społecznych i interakcji skupionej na aspektach programów nauczania jako na podstawowej metodzie, w jaką mogą się angażować obie grupy ludzi:

- pozyskiwanie i dzielenie się wiedzą z grupami w organizacji i poza nią,
- przypisywanie sobie wzajemnie konkretnych zadań, które pomagają i przynoszą korzyść wszystkim,
- wymaganie tego, co niektórzy nazywają pokazami lub prezentacjami nowej nabytej wiedzy,
- aktualna ocena, zarówno wewnątrz, jak i pomiędzy grupami, pod przewodnictwem dyrektorów szkół, liderów, ale w sytuacji zaangażowania wszystkich i udostępniania prawa do ustanowienia celów i utrzymywania wizji i kierunku.

Praca nauczyciela obejmuje podstawowe założenia

Rygor

Nauka uczniów w autentycznych placówkach edukacyjnych koncentruje się na wspieraniu wszystkich uczniów, którzy mają wysokie oczekiwania. Oczekiwania te pomagają zdefiniować nie minimalną ani całościową wiedzę uczniów, jaka ma zostać zdobyta, ale wysoki poziom zrozumienia. Wyższe poziomy zrozumienia odzwierciedlają złożoność zagadnień, wydarzeń, struktur i jednostek, które składają się na źródła rzeczywistości dzisiejszego świata. Nauczyciel musi podejmować ciągle wysiłki, aby wymagać więcej od uczniów, podnieść poziom rygoru i stawiania wyzwań, które prowadzą do intensywnej nauki.

Rzeczywiste umiejętności

Rzadkim przypadkiem jest znalezienie w świecie rzeczywistym dorosłego siedzącego przy biurku, którego prosi się, aby spokojnie zakończył daną stronę w skoroszybie. Umiejętności niezbędne do prowadzenia produktywnego, spełnionego życia to te używane w rozmaitych dyscyplinach i na różnych rynkach – na rynku pracy – przedstawiające obraz pracy dorosłych. Są one środkami analizy stosowanymi przez księgowego do określenia przyszłych wydatków; narzędziami komunikacji blogera, który stara się dokumentować wydarzenia mające miejsce w jego/jej okolicy, w Kairze, Egipcie; środkami wykorzystywanymi przez inżyniera w nadziei stworzenia bardziej wyrafinowanej energii wiatrowej u wybrzeży Holandii. Umiejętności te są wzorowane i związane z pracą jednostek w społeczeństwie. Praca nauczyciela musi obejmować ciągły proces rekurencyjny, skupiając się na kluczowych pojęciach i rozumieniu w danej dziedzinie, a jednocześnie starać się połączyć je z umiejętnościami pracy i realiami w rzeczywistym świecie poza szkołą.

Wiedza

Wiedza nie jest statyczna. W rzeczywistości jest ona niejednoznaczna i ciągle się zmienia, wraz z pojawieniem się nowych interpretacji i odkryć, popychających nas do ponownego rozważenia tego, co wiemy na dany temat, na temat danego zagadnienia lub globalnego problemu. Autentyczna edukacja działa tak, aby nieustannie gromadzić nową wiedzę z różnych dyscyplin i dziedzin. Ta nowa wiedza bazuje na ocenach, refleksji i krytyce. Uczniowie uczą się kwestionować zarówno ugruntowaną wiedzę, jak i pojawiające się nowe odkrycia. Na przykład rodzaj zaangażowanych, edukacyjnych połączeń zawodowych praw człowieka i społeczno-politycznego kontekstu różnych zjawisk. Historycznie praktyki i poglądy dominujących kultur naruszyły podstawowe potrzeby ludzkiego życia, schronienia, utrzymywania innych⁹. Odniesienia historyczne pozwalają perspektywom kształtować się zgodnie ze światem. Uczestnicy badają konflikty i gospodarki, które pomogły ukształtować świat, w jakim dzisiaj żyjemy. Praca nauczyciela musi obejmować świadomość kontekstu tworzenia się wiedzy i mieć na celu zbudowanie pytań wokół jego zmieniającej się natury.

Nauczyciele tworzą uczące się wspólnoty

Praca nauczyciela obejmuje struktury zawodowe przeznaczone do uczenia się i mające na celu budowanie poczucia poszukiwania wiedzy o procesie nauczania w szkole. Aby te struktury funkcjonowały, istnieje kilka kluczowych elementów, które muszą być obecne. Składają się na nie różne grupy nauczycieli i personelu pomocniczego. Pierwsza to nauczyciele zorganizowani w zespoły związane ze sobą odpowiedziami na wspólne pytania¹⁰. Pracują oni razem nad problemami i zagadnieniami (m.in. nad

⁹ P. Freire, *Pedagogy of the Heart*, The Continuum International Publishing Group, New York 1998.

¹⁰ P. Schlechty, *Leading for Learning*, John Wiley and Sons, San Francisco, California 2009.

planowaniem lekcji i programów nauczania, np. „będziemy starać się zrozumieć, jak uczyć na temat wpływu globalizacji na środowisko”, lub nad naciskiem na planowanie doskonalenia szkoły, np. „staramy się zaplanować nową strukturę wsparcia mającą doprowadzić do poprawy wyników uczniów zmagających się z trudnościami naszego języka oraz kursami czytania i pisanie”). W szkołach zazwyczaj widzimy je jako zespoły nauczycieli, administratorów i pracowników wsparcia regularnie współpracujących ze sobą w zakresie ogólnego planowania i kluczowych kwestii poprawy szkoły.

Zespoły nauczycieli, każdy w kilku grupach, zarówno po segregacji poziomej, jak i pionowej, starające się o tworzenie „wspólnot rozwoju zawodowego”¹¹, przy pojmowaniu tej społeczności zawodowej jako grupy zaangażowanych pedagogów, pracując, mając na celu poprawę swojego nauczania, wyników kształcenia uczniów i kontekstu szkolnego. Mogą to być zespoły interdyscyplinarne analizujące obszary treści i rozmawiające o tym, nad czym poszczególne grupy uczniów pracują przez cały rok.

Zespoły pionowe, składające się z nauczycieli, będą myśleć o tym, jak uczniowie robią postępy, być może w jednym obszarze, przez poziomy rozwoju połączone z naszą wiedzą na temat pojęć, a uczniowie będą się uczyć, jak używać tych pojęć do pracy w środowiskach rozwiązywania problemów. Pionowe zespoły współpracują również w celu zapewnienia rygoru w programie nauczania i skoncentrowania się na odpowiedzi na kluczowe pytania: Czego uczniowie się uczą? Jak możemy wykorzystać ocenę do podniesienia jakości produktów i refleksji uczniów na temat ich nauki?

Praca nauczyciela musi się koncentrować na pracy ucznia

O co właściwie prosimy uczniów w naszych klasach? Jak mają wyglądać przykładowe prace, które, mamy nadzieję, stworzą nasi uczniowie? Niektórzy nazywają je „kotwicami”, ponieważ służą one do utrzymania specyficznych i rygorystycznych oczekiwań dążenia do „utrzymania statku na wodzie”, debaty te dotyczą prac przykładowych i kotwiczących oraz pomagają utrzymać wysokie oczekiwania. Wspólnoty lub zespoły edukacyjne mogą skupić się na tych produktach kotwicznych, próbując zdefiniować przykłady prac uczniów jako dopuszczalne, wyjątkowe lub niewystarczające. Budują one stałą i szczegółową definicję tego, jak będą wyglądały przykładowe prace uczniów. I analizują to, co dane mówią o sukcesie poszczególnych uczniów.

Pomoc uczniom daje efekty o określonym przeznaczeniu

Trwała, rygorystyczna, autentyczna edukacja polega w swej istocie na zaangażowaniu uczniów w tworzenie produktów o określonym przeznaczeniu. Nie tylko pro-

¹¹ *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, eds. L. Darling-Hammond, G. Sykes, Jossey-Bass Education Series, San Francisco 1999; K.M. Wiburg, S. Brown, *Lesson Study Communities Increasing Achievement with Diverse Students*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA 2007; A.D.M. Pomson, *One Classroom at a Time? Teacher Isolation and Community Viewed through the Prism of the Particular*, 2007, <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID+11820> (data dostępu: 4.06.2007); C. Clark et al., *Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development*, „American Educational Research Journal” 1996, 33 (1), s. 193–231.

duktów, które służą kulminacji doświadczenia, ale produktów formacyjnych, które pokazują początkowe konceptualizacje uczniów zachowywane przez całą drogę do zrozumienia zagadnienia aż do końcowych ocen poziomu zrozumienia. Wszystkie produkty są przeznaczone do udostępnienia i służą szerszym celom i potrzebom społeczności. Są to środki, poprzez które instytucje edukacyjne przyczyniają się do poprawy społeczeństwa.

Komunikacja

Komunikacja, we wszystkich jej wielu formach, jest niezbędna do pracy nauczycieli i rozwoju trwałych, rygorystycznych, autentycznych środowisk wychowawczych. Komunikacja (mówiona, pisana, wideo i inne jej rodzaje) jest wzbogacana przez ciągły przepływ pomysłów ze strumieni wiedzy, których wszyscy jesteśmy częścią, ale jednocześnie kwestionuje te same idee poprzez zorganizowany proces uczenia się w ramach społeczności tworzonych w szkołach.

Częsta interakcja uczniów, społeczeństwa z jego problemami jest niezbędna, jeśli misja edukacyjna, koncentrująca się na rygorze, komunikacji, wiedzy opartej na dyscyplinie i rzeczywistych umiejętnościach, ma odnieść sukces. Praca nauczyciela musi brać pod uwagę uczniów i nauczycieli opuszczających cztery ściany klasy, zarówno poprzez środki fizyczne, jak i wirtualne, aby zobaczyć, dotknąć, komunikować się, odnajdywać się również w otaczającym ich świecie. Napotykają oni świat, który jest multietniczny, multireligijny i wielojęzyczny, a jednak ostatecznie, w swej różnorodności, ludzki. Budowanie zrozumienia międzykulturowego jest elementem układanki. W naszym przekonaniu żyjemy w różnych społecznościach, z których każda walczy o zdefiniowanie problemów kulturowej komunikacji oraz wyznaczenie, które rozwiązania zaproponować.

Jak pracujemy z nauczycielami nad rozwojowym ulepszeniem ich nauczania?

W jaki sposób uczniowie się uczą? Praca nauczyciela powinna skupić się na uzyskaniu lepszego zrozumienia ewolucji odpowiedzi na to pytanie. Jakie praktyki nauczania generują dowody na poprawę nauczania i uczenia się? Jak pracujemy z nauczycielami w celu poprawy zastosowania tych „najlepszych praktyk”? Naukowcy zidentyfikowali wiele błędnych założeń dotyczących rozwoju zawodowego tradycyjnie przewidzianego dla nauczycieli i sugerują, że programy jednorazowe, jednostronne zastąpią długoterminową, kolegialną pracę¹².

¹² J. Hixson, M.B. Tinzmann, *What Changes are Generating New Needs for Professional Development?*, 1990, http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/profdev.htm (data dostępu: 26.03.2002); D. Sparks, S. Hirsh, *A New Vision for Staff Development*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, V.A. 1997; J.H. Stronge, *Qualities of Effective Teachers*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, V.A. 2002; F.H. Wood, S.R. Thompson, *Assump-*

Ta praca nad rozwojem zawodowym może być częścią zespołów, a struktury nauczycieli do nich należą. Osadzony rozwój zawodowy, jak nazywają go niektórzy, wymaga zaangażowania w czasie, początkowej postawy aktywnego słuchania ze strony wszystkich zainteresowanych stron i zaangażowania w transformację nauczycieli, dyrektorów oraz innych osób biorących udział w rozwoju zawodowym, w znaczącej części procesu rozwoju zawodowego.

Najlepsze praktyki w nauczaniu koncentrują się na rzeczywistym, codziennym nauczaniu i uczeniu. To jest „trwała, godna zaufania, praktyka”, która pokazuje, że nauczyciel ma świadomość aktualnych badań, najnowszą wiedzę, możliwości wykorzystania technologii. Osoby zaangażowane w „dobre praktyki” poważnie podchodzą do pomysłów, wierzą w szukanie odpowiedzi, wierzą w możliwości ludzkiego postępu. Praca *Classroom instruction that works* [Nauczanie klasowe, które działa]¹³ przedstawia kluczowe wnioski na temat sposobów poprawy pracy nauczycieli w szkołach.

- Tworzenie silnych środowisk uczenia się:
 - ustalanie celów, opinii, wzmocnienie wysiłków, zapewnienie uznania, używanie metod nauki we współpracy.
- Pomaganie uczniom w rozwijaniu zrozumienia:
 - używanie pytań, zdjęć/wykresów, podsumowywanie i robienie notatek, zapewnianie praktyki i zaawansowanych organizatorów.
- Rozszerzanie i zastosowanie wiedzy:
 - zidentyfikowanie podobieństw i różnic, generowanie i sprawdzanie hipotez.

Zdefiniowano jednoznaczne normy i standardy lekcji, sensowność planowania w pierwszej kolejności zakładanych rezultatów, zasady doboru odpowiednich metod i wyboru adekwatnych do celu sposobów i kryteriów oceniania¹⁴, modelu nauczania/głównego myślenia, korzystania z przewodnika po praktyce związanej z dużą ilością pracy z partnerami (myślenie/parowanie/dzielenie się), wieloma kontrolami zrozumienia (oceny kształtujące), niezależną praktyką, oceną¹⁵.

tions about Staff Development Based on Research and Best Practice, „Journal of Staff Development Fall” 1993, 14, 4; J.A. Zimmerman, J.J. May, *Bridging the Gap to Improved Performance: Principals' Professional Development Practices* [w:] *Shaping the Future: Policy, Partnerships, and Emerging Perspectives* (The 2003-04 Yearbook of the National Council of Professors of Educational Administration), ed. F.C. Lunenburg, C.S. Carr, C.S. Lanham, Scarecrow Education, Maryland 2003.

¹³ C. Dean, E. Hubbell, H. Pitler, B.J. Stone, *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 2012.

¹⁴ W oryginale *backwards design* – metoda projektowania programu edukacyjnego poprzez wyznaczanie celów przed wyborem metody pracy i formy oceny. Zazwyczaj wiąże się z trzema etapami: 1) określeniem pożądanych rezultatów, 2) określeniem poziomów/dowodów wskazujących, że pożądane rezultaty wystąpiły, 3) określeniem działań, które sprawią, że pożądane rezultaty wystąpią. W Polsce funkcjonuje pod nazwą „planowanie z przyszłości”.

¹⁵ M. Schmoker, *The Results Fieldbook: Practical Strategies from Dramatically Improved Schools*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, V.A. 2001; R.J. Marzano, *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 2007.

Spacerory klasowe

Wielu liderów szkół używa teraz różnych modeli związanych z obserwacją nauczycieli. Jeden z nich, znany pod nazwą spacerów obserwacyjnych¹⁶, jest „inny od takiego, który skupia się na jednej klasie, ponieważ jego intencją jest stworzenie obrazu całej szkoły składającego się z wielu małych ujęć”. „To jest strategia zapewnienia szkole, a nie indywidualnemu nauczycielowi, opinii na temat tego, co robi, a czego nie robi”¹⁷. Są to rutynowe 5-minutowe (nie więcej niż 15-minutowe) zadania wykonywane w klasie; w 2–4 salach lekcyjnych dziennie. Mają jeden cel – w jednym tygodniu można zastanawiać się, jak jasny jest cel lekcji, w następnym używać technologii w grupach uczniów. Lider szkoły ma scenariusz zaprojektowany przez zespół, którego mają używać, obserwatorzy, gdy wejdą do klasy: Co jest na ścianach? Jak wygląda zaangażowanie uczniów? Co robi nauczyciel? W niektórych modelach mały zespół pełni rolę obserwatorów. Następnie, na zewnątrz pomieszczenia, obserwatorzy dokonują ustaleń, omawiają dowody na cele, pracują, aby uzyskać nowe informacje na temat tego, co się wydarzyło i określają cele oraz plan, które mogą być wykorzystane, gdy odwiedzą następną klasę. Nauczyciele są poinformowani o terminie i przedmiocie zainteresowania, a organizator obserwatorów pyta nauczyciela, czego kontrolerzy/obserwatorzy mają szukać w ich sali.

W drugim modelu, o nazwie spacer edukacyjny – *Learning Walks*¹⁸, obserwatorom na początku przypomina się, na czym należy się skoncentrować, otrzymują materiały i informacje udostępniane nauczycielom, którzy mają być obserwowani. Odwiedzają oni 3–5 klas, spędzają 10 minut w każdej z nich, rozmawiają z uczniami, badają artefakty klasowe (ściany, zeszyty uczniów, portfolio), słuchają interakcji nauczyciel – uczeń oraz uczeń – uczeń. Po tych wizytach przeprowadzają również rozmowy między sobą (np. co widział każdy obserwator?). Po zakończeniu wszystkich wizyt zespół zdaje sprawozdanie, przygotowuje wnioski i zadaje pytania. Obserwatorzy szukają wzorców obecnych we wszystkich klasach. W pewnym momencie odbywa się spotkanie z nauczycielami i omówienie wyników, zadawane są pytania.

Studium lekcji

Druga metoda, różniąca się od spacerów klasowych, jest nazywana studium lekcji. W tej metodzie zespół nauczycieli określa temat trudny do uczenia i opanowania. Analizuje artykuły i badania w czasopiśmie z różnych źródeł i tworzy własne sugestie dotyczące nauczania oparte na badaniach związanych z wybranym tematem.

W drugim etapie zespół udostępnia moduły szkoleniowe oparte na trudnym do nauczania/trudnym do opanowania temacie i starannie łączy je ze standardami, wy-

¹⁶ Spacer obserwacyjny – służy diagnozie i jest narzędziem wykorzystywanym głównie przez dyrektorów.

¹⁷ N. Protheroe, *The Principal's Playbook: Tackling School Improvement*, Editorial Projects in Education, Bethesda, Maryland 2010.

¹⁸ L.B. Resnick et al., *Implementing Innovation: From Visionary Models to Everyday Practice* [w:] *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, ed. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Organization for Economic Co-operation and Development 2010.

tycznymi programu, punktami odniesienia i wskaźnikami w aktualnych normach dotyczących zawartości i obszaru oceny. Zespół nadal spotyka się z małą grupą kolegów, aby dzielić się tematami i omówić to, co sprawia trudność w nauce. Ostatecznie próbuje ustalić najlepszy sposób, aby przetestować określoną metodę nauczania tematu.

Następnie zespół pracuje nad wzajemnym wsparciem, tworzy testy wstępne i końcowe, często oparte na formacyjnych technikach oceny, które koncentrują się na kluczowych środkach sposobu oceny nauki danego tematu przez uczniów. Stosowane elementy oceny mogą pochodzić z różnych źródeł, takich jak odpowiednie elementy PISA lub TIMSS. Pomaga to zwiększyć dyscyplinę oczekiwań nauczycieli co do rozwoju ich uczniów.

Kolejnym krokiem jest przeprowadzenie testu wstępnego i stworzenie krótkiej, ale konkretnej analizy mocnych i słabych stron, a także kwestii związanych z uczniami w danej klasie. Ustawia to linię bazową, o której wiedzą uczniowie i są oni w stanie zrealizować dany temat. Po zakończeniu procesu zbierania danych nauczyciel przeprowadza moduł instruktażowy, który został zaplanowany z zespołem. Podczas lekcji zostają zebrane próbki prac uczniów, a także przeprowadzane i zgromadzone różne formy formatywnej oceny. W wielu miejscach nauczyciele robią również zdjęcia lub cyfrowe wideo z kluczowymi punktami w procesie nauczania danego tematu.

W końcu, po nauczaniu, nauczyciel wykonuje test końcowy i tworzy krótkie, ale konkretne analizy wyników swojego nauczania w odniesieniu do mocnych i słabych stron, a także kwestii poruszonych w teście wstępnym. Nauczyciele w grupie przygotowują prezentację dla swoich kolegów na temat własnego projektu instruktażowego, modułu, testu wstępnego i końcowego oraz danych końcowych. Pracują oni nad odpowiedzią na pytanie: Czego oni się nauczyli? Często nauczyciele tworzą studium lekcji w formie *iMovie*/cyfrowego wideo na temat danego modułu instruktażowego. Obejmuje ono nie więcej niż kilka dwuminutowych klipów z krytycznymi uwagami dotyczącymi jednej lub kilku lekcji, ale podczas dzielenia się danymi wstępnymi i końcowymi oraz materiałem cyfrowym wideo nauczyciele omawiają zagadnienia poruszone w ich module na temat danego, trudnego do opanowania, tematu. Koncentracja na zadawaniu pytań, praca mająca na celu poprawę warunków w każdej klasie oraz wspólne wyciągnięcie wniosków na temat tego, jak poprawić nauczanie – to kluczowe przykłady pracy nauczycieli w uczących się szkołach.

Ostatecznie, biorąc pod uwagę wszelkie czynniki, szkoły złożone z nauczycieli i przywódców muszą zdecydować, poprzez narzędzia obserwacyjne, na przykład spaceru klasowe, i zapytania o praktyki, takie jak studium lekcji, które strategie metod nauczania dostarczają przejrzyстых modeli nauki uczniów.

To, co jest potrzebne, to szkoły, które sprawiają, że dla większości uczniów możliwe jest zrobienie tego, co poprzednie pokolenie zakładało jako możliwe dla 15–30% uczniów: myślenie twórcze; opanowanie intelektualnie wymagających pojęć; analizowanie propozycji w ich kontekstach kulturowych, historycznych i ekonomicznych; dobre rozumowanie i przekonująca argumentacja...¹⁹.

¹⁹ P. Schlechty, *Leading for Learning...*

Praca nauczyciela musi się charakteryzować zaangażowaniem w strukturę realnego podejmowania decyzji w szkole

Dla naszych celów dowody środowiska decyzyjnego będą zawierać liczne możliwości dyskusji i udziału poprzez struktury/procesy i nowe relacje. Demokratyzacja struktur i/lub procesów może obejmować wzajemne podejmowanie decyzji; zaufanie; możliwości zrozumienia i podejmowania decyzji w szkole; wolność dywagowania oraz wypróbowywania nowych rzeczy, praktykowania i uczenia się, czyli nieotrzymywania ciągłych poleceń bez możliwości dyskusji na temat ich wpływu na strukturę, funkcjonowanie i strategię szkoły; możliwość korekcji poprzez ciągłe poznawanie nowych sytuacji; zwiększenie głosu uczniów; zaangażowanie w rozwój zawodowy. Relacje podejmowania decyzji dotyczą zaangażowania społeczności i akademickiego poczucia posiadania prawa głosu oraz kontaktów partnerskich z rówieśnikami we wspólnym celu; przyjęcia wspólnej odpowiedzialności za decyzje i działania; działania na rzecz dobra wspólnego; uznania wspólnych interesów; krzyżowania się okręgów szkolnych, całej społeczności; ochrony możliwości wyboru dla wszystkich zainteresowanych stron.

W ramach tych struktur decyzyjnych kierownictwo szkoły lub dyrektor muszą pracować z grupą, aby każdy miał jasność kierunku, w jakim grupa się porusza, jak chce się zmienić i rozwijać. Liderzy szkół muszą mieć pewność, że inni działają i pomagają rozwijać się w tym kierunku. Wszystko to stanowi wizję, plan, cele i zadania. Praca nauczyciela w szkołach pragnących się uczyć pojawia się w kontekście podejmowania decyzji, tak jak to opisano.

Współpraca ze wspólnotami

W czasach szczytu ruchu praw obywatelskich w Stanach Zjednoczonych Martin Luther King Junior, podczas pobytu w więzieniu w Birmingham, w Alabamie, napisał jeden z najpotężniejszych zbiorów myśli na temat obywatelskiego zaangażowania i współodpowiedzialności nas wszystkich za siebie nawzajem i nasze wspólnoty. Dla tych z nas, którzy pracują w szkołach, z nauczycielami, uczniami, jego skupienie na naszym wspólnym człowieczeństwie stanowi ważne przypomnienie, istotne w naszej pracy, na drodze do poprawy jakości szkół. Możemy pracować, podążając ścieżką kary i zawstydzając osoby zaangażowane w edukację, lub możemy działać w ramach współpracy i wzajemności. M.L. King, w samym środku zawirowań i zmian, powiedział: „Tkwimy w nieuniknionej sieci wzajemności, powiązani jednym przeznaczeniem. Cokolwiek dotyka bezpośrednio jednego, pośrednio wpływa na wszystko”²⁰. Dziś słowa te nadal przemawiają do tych z nas, którzy uczestniczą w pracach pobudzania społeczeństwa, ulepszania tego, jak społeczności i szkoły współpracują ze

²⁰ M.L. King, *Letter From a Birmingham Jail*, 1963, mlk-kppol.stanford.edu/index.php/article/annotated_letter_from_birmingham/ (data dostępu: 12.10.2014).

sobą. Praca nauczyciela – akt nauczania, komunikacja z uczniami i rodzicami, wspólna dyskusja z kolegami na temat najważniejszych kroków na rzecz poprawy jakości – musi być częścią tego wysiłku. Budowanie kultury, która zachęca do interakcji, oraz wspólny cel są niezbędne, jeśli społeczności mają się rozwijać. Budowanie stałej współpracy między szkołami, urzędami miast, usługami społecznymi, policją i różnymi innymi grupami społecznymi może zakończyć się sukcesem. Budowanie „sieci wzajemności” M.L. Kinga wymaga zarówno świadomości, jak i poczucia otwartości.

Organizacje uczące się

Organizacje uczące się według Senge²¹ stanowią być może idealną typologię, przejrzystą, nie bardzo widoczną w rzeczywistości, ale stanowiącą aspirację. Realna korzyść w koncepcji zawarta jest w definicjach tego, czym są te organizacje. Jak mówi Peter Senge, definicja podaje „listę właściwości podstawowego wzorca postępowania”. Na poziomie lokalnym (realizacji), wśród narodów, państw i społeczeństw, zapożyczone modele ledwie przypominają oryginalne źródła albo dlatego, że zostały mało lokalnie dostosowane, albo odniesienia do źródeł i połączeń zostały wyeliminowane po rozpoczęciu reform. Koncepcje organizacji uczących się są podobne. Terminologię i atrybuty omawia się w różnych kontekstach międzynarodowych, a następnie edukatorzy, lokalnie zaangażowani w idee, pozostają z pytaniem, co szkoły w tym kraju lub środowisku może zdefiniować jako organizacje uczące się.

WNIOSKI: POMAGANIE NAUCZYCIELOM, ABY ICH PRACA BYŁA STAŁA, RYGORYSTYCZNA I AUTENTYCZNA

Praca nauczyciela musi obejmować struktury decyzyjne: te, które tworzą pionowe i poziome więzi dla zaangażowania się nauczycieli w procesy obserwacji, bycia obserwowanymi, dzielenia się wątpliwościami dotyczącymi lekcji, skupienia się na pracy nauczycieli angażujących uczniów w pracę. Dyskusje te stanowią pole do obrad, wagę, na której ważą się interesy wszystkich stron w naszych dalszych wysiłkach reformatorskich.

Praca nauczyciela powinna skupić się na pracy codziennej uczniów i nauczycieli. Tych, którzy stosują najlepsze praktyki w zakresie planowania i pedagogiki, zróżnicowane, skoncentrowane na uczniach, a reprezentatywne dla wspólnej odpowiedzialności nauczycieli i uczniów za naukę. Pomagają nam oni zbudować wspólne społeczności poszukiwań nauczycieli i uczniów. Pomagają również budować rozwojowe zespoły nauczycieli, które stanowią model tych społeczności i konstruktywistycznych przestrzeni dla pracowników szkół.

²¹ P. Senge *et al.*, *Schools that Learn*, Crown Business, New York, New York 2012.

Praca nauczyciela musi koncentrować się na relacjach: takich, które wymagają od dyrektorów szkół i nauczycieli, aby przyjmowali postawę pokory i mieli poczucie wspólnoty. Dyrektorzy szkół pracują z nauczycielami w celu uzyskania odpowiedzi na ważne pytania dotyczące ich kontekstowych praktyk i środowiska, w jakich one występują.

Większość procesu edukacji odbywa się w czterech ścianach. Cztery ściany, drzwi, kilka okien, które można otworzyć, aby zaczerpnąć świeżego powietrza i słońca, służą jako granice tego, co jest procesem uczenia się i edukacji. Walki toczone w tych ścianach są dobrze udokumentowane, nauczycieli oskarża się o nieprzygotowanie do rzeczywistości klasowej; rodziców i członków społeczności o to, że mają mało czasu, aby skupić się na potrzebach środowiska uczenia się; uczniowie są pozbawieni motywacji. Edukacja, gdy to się uda, pokonuje te mury, otwiera drzwi i stawia w centrum uwagi powiązanie między aktywnością wewnątrz klasy i szerszym światem oraz społeczeństwem poza nimi.

Być może odpowiedzi są tak proste, jak uczynienie naszej pracy z nauczycielami i dla nich, a także dla szkół w ogóle, taką, jakiej oczekujemy od nauczycieli, a więc by była aktywna, wymagająca uczestnictwa, oparta na zapytaniach, konstruktywistyczna. W ten sposób możemy przenieść pole i punkt ciężkości naszej pracy na ważne kwestie.

Praca nauczyciela jest najlepsza w szkołach pragnących stać się organizacjami uczącymi się. Została ona opisana jako skupienie się na projektowaniu doświadczeń edukacyjnych, które zasadniczo łączą praktykę edukacyjną z realnym światem. Są to działania autentyczne i skrupulatne. Praca nauczyciela musi być zdefiniowana w sześciu kluczowych dla konceptualizacji aspektach: rygorystyczne oczekiwania wobec uczenia się uczniów; umiejętności związanych z pracą osób we wspólnocie; wiedza wciąż czerpana z różnych dyscyplin i dziedzin; pełna informacji, a jednocześnie pełna pytań komunikacja; częste interakcje uczniów i społeczeństwa z jego problemami; produkty z określonym przeznaczeniem, które są wspólne dla uczniów i służą do celów oraz potrzeb szerszej społeczności. To jest właśnie praca nad edukacją, o jakiej mówił P. Drucker²². Jest to niezbędny sposób, w jaki nauczyciele i uczniowie angażują się w globalne zmiany tego, co to znaczy być wykształconym. To praca nauczycieli.

Jeśli kiedykolwiek będziemy mieć szkoły, które spełniają opisane aspiracje, organizacje uczące się muszą skupiać się na tym, co naprawdę ważne. Najważniejsze są: budowanie grup uczniów z prawdziwym zaangażowaniem i relacjami, społeczności uczące się ze współodpowiedzialnością oraz skupianie się na poszukiwaniach odpowiedzi jako środkach rozwoju. Niezbędne jest opracowanie procedur i procesów w czasie, zaś chętni do dzielenia się władzą i odpowiedzialnością liderzy/dyrektorzy szkół określają kierunek, wyznaczają cele i oceniają postępy, co niektórzy nazywają przywództwem dystrybucyjnym lub partycypacyjnym. Chcąc stać się organizacją uczącą się, decydujemy się rozmawiać, obserwować, skupiać się i zmierzać do tego, co najważniejsze. W ten sposób możemy poprawić jakość kształcenia oraz życia studentów/uczniów.

²² P. Drucker, *op. cit.*

BIBLIOGRAFIA

- Clark C., Moss P., Goering S., Herter R., Lamar B., Leonard D., Robbins S., Russell M., Templin M., Wascha K., *Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development*, „American Educational Research Journal” 1996, 33 (1), s. 193–231.
- Danielson C., *Enhancing Student Achievement: A Framework for School Improvement*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 2002.
- Dean C., Hubbell E., Pitler H., Stone B.J., *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 2012.
- Drucker P., *On Knowledge Management*. *Harvard Business Review*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts 1998.
- Freire P., *Pedagogy of the Heart*, The Continuum International Publishing Group, New York 1998.
- Fullan M., Bennett B., Rolheiser-Bennett C., *Linking Classroom and School Improvement*, „Educational Leadership” 1990, 47 (8), s. 13–19.
- Gaudelli W., *World Class: Teaching and Learning in Global Times*, Routledge, New York 2011.
- Greene M., *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California 1995.
- Hixson J., Tinzmann M.B., *What Changes are Generating New Needs for Professional Development?*, 1990, http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/profdev.htm (data dostępu: 26.03.2002).
- Kahne J., Westheimer J., *A Pedagogy of Collective Action and Reflection: Preparing Teachers for Collective School Leadership*, „Journal of Teacher Education” 2000, 51 (5), s. 362–383.
- King M.L., *Letter From a Birmingham Jail*, 1963, http://mlk-kppol.stanford.edu/index.php/article/annotated_letter_from_birmingham/ (data dostępu: 12.10.2014).
- Marzano R.J., *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 2007.
- Pallas A., *The Fuzzy Scarlet Letter. Educational Leadership*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 2012.
- Pomson A.D.M., *One Classroom at a Time? Teacher Isolation and Community Viewed through the Prism of the Particular*, 2007, <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID+11820> (data dostępu: 4.06.2007).
- Protheroe N., *The Principal's Playbook: Tackling School Improvement*, Editorial Projects in Education, Bethesda, Maryland 2010.
- Resnick L.B., Spillane J.P., Goldman P., Rangel E.S., *Implementing Innovation: From Visionary Models to Everyday Practice [w:] The Nature of Learning: Using Research*

- to Inspire Practice, ed. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Organization for Economic Co-operation and Development 2010.
- Schlechty P., *Working on the Work: An Action Plan for Teachers, Principals and Superintendents*, Jossey-Bass, San Francisco, California 2002.
- Schlechty P., *Leading for Learning*, John Wiley and Sons, San Francisco, California 2009.
- Schmoker M., *The Results Fieldbook: Practical Strategies from Dramatically Improved Schools*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, V.A. 2001.
- Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A., *Schools that Learn*, Crown Business, New York 2012.
- Sparks D., Hirsh S., *A New Vision for Staff Development*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, V.A. 1997.
- Strauss V., *Meet the "Worst" 8th Grade Teacher in NYC*, http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/meet-the-worst-8th-grade-math-teacher-in-nyc/1012/05/15/glQArmlbSU_blog.html (data dostępu: 19.03.2013).
- Stronge J.H., *Qualities of Effective Teachers*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, V.A. 2002.
- Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, ed. L. Darling-Hammond, G. Sykes, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Wiburg K.M., Brown S., *Lesson Study Communities Increasing Achievement with Diverse Students*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA 2007.
- Wood F.H., Thompson S.R., *Assumptions about Staff Development Based on Research and Best Practice*, „Journal of Staff Development Fall” 1993, 14, 4.
- Zimmerman J.A., May J.J., *Bridging the Gap to Improved Performance: Principals' Professional Development Practices [w:] Shaping the Future: Policy, Partnerships, and Emerging Perspectives* (The 2003-04 Yearbook of the National Council of Professors of Educational Administration), ed. F.C. Lunenburg, C.S. Carr, C.S. Lanham, Scarecrow Education, Maryland 2003.

SPOSTRZEŻENIA NAUCZYCIELI DOTYCZĄCE ZAANGAŻOWANIA RODZICÓW W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH: PRAKTYKI I BARIERY

Abstrakt:

Współpraca nauczycieli z rodzicami jest powszechnie akceptowana jako główny czynnik rozwoju społecznego i emocjonalnego uczniów oraz poprawy osiągnięć. Jednak w wielu szkołach konflikty pomiędzy nauczycielami a rodzicami uniemożliwiają zaangażowanie tych drugich w edukację dzieci. Obecne badanie analizuje poglądy nauczycieli dotyczące czynników organizacyjnych i emocjonalnych, które wpływają na ich postrzeganie zaangażowania rodziców. Grupa respondentów obejmowała 379 nauczycieli z 29 szkół podstawowych w północnym Izraelu.

Wyniki wskazują, że pomimo wspomagającej atmosfery szkolnej w zakresie dotyczącym zaangażowania rodziców nauczyciele, ze względu na problematyczne interakcje z nimi, są mniej skłonni do zachęcania rodziców do włączania się w sprawy szkolne. W badaniu zostanie przeprowadzona analiza relacji nauczyciel – rodzice, ich teoretycznego znaczenia i praktycznych implikacji.

WPROWADZENIE

Prawie cztery dekady badań dowodzą, że zaangażowanie rodziców (PI) w edukację w znacznym stopniu przyczynia się do poprawy osiągnięć uczniów. „Dowody są spójne, pozytywne i przekonujące: rodziny mają znaczący wpływ na osiągnięcia swoich dzieci w szkole i w ciągu całego ich życia”¹. Jednak w wielu szkołach funkcjonowanie nauczycieli i rodziców oraz ich wzajemne oczekiwania nie przystają do siebie. Liczne bariery zakłócające idealną interakcję PI i nauczyciel – rodzic zostały wykazane w wie-

¹ K.L. Mapp, *Having Their Say: Parents Describe How and Why They are Involved in Educational Research Association* [w:] *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*, ed. A.T. Henderson, K.L. Mapp, National Center for Family and Community Connections with Schools, Austin, TX 2002, s. 7.

lu badaniach². W rzeczywistości problem interakcji nauczyciel – rodzic plasuje się na szczycie lub w pobliżu szczytu listy w wielu badaniach nad stresem nauczycieli³.

W niniejszej pracy naszym celem było zbadanie istotnych czynników, które z punktu widzenia nauczycieli stanowią podstawę ich udanej współpracy z rodzicami. W tym celu zbadaliśmy istniejącą sytuację i kroki podjęte w celu zachęcenia do współpracy na poziomie rodzic – nauczyciel, wpływ atmosfery organizacyjnej oraz polityki administracyjnej szkoły, a także jakość relacji nauczyciel – rodzic oraz oddziaływanie tych czynników na PI w szkole i w domu.

Postawiliśmy hipotezę, że atmosfera organizacyjna szkoły, a także te relacje pomiędzy kadrą nauczycielską a rodzinami uczniów, które są oparte na wzajemnym zaufaniu, szacunku i tolerancji, będą miały wpływ na współpracę na poziomie szkoła – rodzice i sposób, w jaki rodzice chcą wychowywać swoje dzieci. Hipoteza ta opiera się na założeniu, że rodzice są tymi, którzy muszą kontynuować proces rozpoczęty w szkole; są oni w rzeczywistości równymi partnerami w misji realizacji celów systemu edukacji w zakresie osiągnięć uczniów i ich wyposażenia w umiejętności i wiedzę niezbędne w XXI wieku⁴. Założyliśmy, że atmosfera organizacyjna, który wspiera współpracę na poziomie nauczyciel – rodzic, pozytywnie wpłynie na postrzeganie nauczycieli dotyczące PI, a bariery w relacji rodzic – nauczyciel będą miały negatywny wpływ na takie postrzeganie.

Tak więc w pierwszym rozdziale przedstawiamy przegląd literatury dotyczącej PI i relacji nauczyciel – rodzic; rozdział drugi wprowadza różne podejścia dotyczące PI, które pojawiły się od czasu powstania państwa Izrael; rozdział trzeci opisuje metodę, zmienne danych i analizę badawczą; rozdział czwarty prezentuje wyniki, a w rozdziale piątym omawiamy wyniki i rozważamy ich skutki dla pedagogów i naukowców.

PRZEGLĄD LITERATURY

Zaangażowanie rodziców i ich wkład

Zaangażowanie rodziców jest postrzegane jako suma działań podejmowanych przez nich z dziećmi w kontekście uczenia się⁵. Epstein⁶ była pierwszą, która odróżniła dzia-

² *Families and Schools in a Pluralistic Society*, ed. N.F. Chavkin, State University of New York Press, Albany 1993.

³ M. Sakharov, B.A. Farber, *A Critical Study of Burnout in Teachers [w:] Stress and Burnout in the Human Service Professions*, ed. B.A. Farber, Pergamon Press, New York 1983.

⁴ I.K. Fulton, I. Yoon, C. Lee, *Induction into Learning Communities*, National Commission on Teaching and American's Future, 2005.

⁵ S. Bouffard, H. Weiss, *Thinking Big: A New Framework for Family Involvement Policy, Practice, and Research*, „The Evaluation Exchange” 2008, XIV (1 & 2).

⁶ J.L. Epstein, *School\Family\Community Partnerships: Caring for the Children we Share*, „Phi Delta Kappa” 1995, 76 (9); J.L. Epstein, *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Boulder, CO 2001.

łania w zakresie PI w domu i w szkole. Zaangażowanie rodziców w domu zwykle polega na działaniach takich jak pomoc w pracy domowej i rozmowy o rzeczach, które dzieją się w szkole⁷, podczas gdy ich zaangażowanie w szkole znajduje odzwierciedlenie w działaniach inicjowanych przez szkoły wraz z rodzicami, takich jak: zebrania szkolne, bieżąca komunikacja z nauczycielami, spotkania szkolnych związków rodziców i nauczycieli, imprezy szkolne i różne misje o charakterze wolontariatu. Nauczyciele, którzy zachęcają do PI, prowadzą ustną i pisemną komunikację z rodzicami; zachęcają rodziców do wolontariatu w szkole; zwołują zebrania ogólne i indywidualne z rodzicami; udzielają rodzicom wskazówek, jak pomagać swoim dzieciom w odrabianiu zadań domowych, i ogólnie przyjmują podejście skoncentrowane na dziecku⁸.

W literaturze podkreśla się pozytywny wpływ PI na uczniów, rodziców, nauczycieli i społeczność⁹. Badania dotyczące skutecznych szkół wskazują, że PI stanowi ważną zmienną w edukacji, mającą wpływ na osiągnięcia uczniów¹⁰, minimalizującą ich agresywne zachowanie w szkole¹¹ i poprawiającą ich przystosowanie społeczne w szkole¹². Rodzice mogą skorzystać z zaangażowania, gdyż ich rosnąca znajomość systemu edukacyjnego pozwoli im poczuć, że są w stanie pomóc swoim dzieciom¹³. Ponieważ szkoły postrzegane są obecnie jako część wspólnoty, PI ma wpływ na spo-

⁷ R. Deslandes, R. Bertrand, *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire* [Parents' Motivation to Participate in Their Elementary Children's Schooling], „Revue des sciences de l'éducation” 2004, 30 (2); E.P. Sui-Chu, J.D. Williams., *Effect of Parental Involvement on Eighth-grade Achievement*, „Sociology of Education” 1996, 69; J.M.T. Walker, A.S. Wilkins, J.R. Dallaire, H.M. Sandler, K.V. Hoover-Dempsey, *Model Revision through Scale Development*, „Elementary School Journal” 2005, 106; B. Schaedel, Y. Eshet, *Homework-the Home and the School in Israel* [w:] *Diversity In Education*, ed. G. Johanson, M. Kristoffersoon, Lulea University of Technology, Malmo, Sweden 2009.

⁸ J.L. Epstein, *School\Family\Community...*; S. Moosa, S.A. Karabenick, L. Adams, *Teacher Perceptions of Arab Parent Involvement in Elementary Schools*, „The School Community Journal” 2001, 11 (2).

⁹ S. Jowett, M. Baginsky, *Parents and Education: A Survey of Their Involvement and a Discussion of Some Issues*, „Educational Research” 1988, 30 (1); J.L. Baker, L.M. Soden, *The Challenges of Parent Involvement Research*, ERIC Clearinghouse on Urban Education, New York, NY 1998.

¹⁰ J.L. Epstein, *School\Family\Community...*; N.E. Hill, S.A. Craft, *Parent School Involvement and School Performance: Mediated Pathways among Socio- Economically Comparable African American and Euro American Families*, „Journal of Educational Psychology” 2003, 95; P. Vassalo, *More than Grades: How Choice Boosts Parental Involvement and Benefits Children*, 2000, <http://www.cato.org/pubs/pas/pa-383es.html> (data dostępu: 24.08.2015); C. Garcia, D. Torrence, D. Skelton, A. Andrade, *Parental Involvement in Education and Its Effects on Student Academic Performance*, California State University, Undergraduate Studies, Honors 103, San Bernardino 1999, <https://web.archive.org/web/20080116034644/http://dcr.csusb.edu/honors/00/103F99DD.html> (data dostępu: 14.08.2015).

¹¹ S.B. Sheldon, J.L. Epstein, *Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement*, „Education and Urban Society” 2002, 35.

¹² A. Connell, T.J. Dishion, M. Yasui, K. Kavanagh, *An Adaptive Approach to Family Intervention: Linking Engagement in Family-centered Intervention to Reductions in Adolescent Problem Behavior*, „Journal of Consulting & Clinical Psychology” 2007, 75.

¹³ J.H. Wherry, *Selected Parent Involvement Research*, <http://www.par-inst.com/edresources/research/research.shtml>, 2002, <https://web.archive.org/web/20021003085149/http://www.par-inst.com/edresources/research/research.shtml> (data dostępu: 24.08.2015).

łeczność. Na konkurencyjnym rynku, gdzie szkoły konkurują o wsparcie rodziców, PI poprawia reputację szkoły wśród kadry nauczycielskiej i całej społeczności¹⁴.

Podczas gdy badania przeprowadzone w latach 1980–1990 podkreślały fakt, że PI znajduje się przede wszystkim pod wpływem społeczno-demograficznego pochodzenia rodziców¹⁵, wielu badaczy w XXI wieku zaczęło podkreślać kluczową rolę szkoły i nauczycieli w zwiększaniu udziału rodziców i motywowaniu ich do angażowania się w edukację ich dzieci oraz znaczenie działań inicjowanych przez pracowników, które zachęcają do PI i do tego, aby rodzice mogli pomóc w rozwoju swoich dzieci. W ostatnich badaniach bardziej widoczny jest dominujący wpływ pozytywnej atmosfery szkoły i pedagogicznych strategii stosowanych przez nauczycieli w celu rozwijania ich relacji z rodzicami¹⁶.

Relacje rodzic – nauczyciel w szkołach

Jednym z kluczowych czynników, które mogą przygotować grunt dla sukcesu lub niepowodzenia takiego partnerstwa, jest włączenie rodziców przez nauczycieli w pracę szkoły. Stwierdzono, że wysiłki podejmowane przez instytucję edukacyjną, mające na celu włączenie rodziców w jej funkcjonowanie, mogą przynieść wyniki w przypadku rodziców z różnych kultur, a także tych, którzy byli początkowo mniej zmotywowani do zaangażowania¹⁷. Zdrowe relacje między pracownikami i dobre relacje z rodzicami są kluczem do sukcesu systemu edukacyjnego. Systemy edukacyjne o wysokiej jakości zachowują dobre relacje na poziomie rodzice – nauczyciele¹⁸ i promują

¹⁴ I. Friedman, *Yahasei beit-sefer-horim be-israel* [School-Parent Relationships in Israel], „Iyunim Be-Minhal U-Ve-Chinuh” 2011, 32.

¹⁵ T. Domina, *Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School*, „Sociology of Education” 2005, 78; A. Lareau, *Home Advantage* (2nd ed), Rowmen and Littelfield Publishers, Inc, London 2000; W.S. Gorolnick, C. Benjet, C.O. Kurowski, N.H. Apostoleris, *Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling*, „Journal of Educational Psychology” 1997, 89, s. 538–548; H. Leichter, *Families as Environments for Literacy* [w:] *Awakening to Literacy*, ed. A. Oberg, F. Smith, Heinemann, Porthouse, NH 1974; Marjoriband K., *Ability and Attitude Correlates of Academic Achievements: Family-group Differences*, „Journal of Education Psychology” 1987, 79 (2); H.J. Walberg, *Improving the Productivity of America's Schools*, „Educational Leadership” 1984, 41; J.S. Coleman, *Families and Schools*, „Educational Researcher” 1987, 16; J.A. Chrispeels, *The Family as an Educational Resource*, „Community Education Journal” 1987, 14 (3); A. Lareau, *Home Advantage*...; K.J. Swick, *Reviews of Research: Parental Efficacy and Involvement Influences on Children*, „Childhood Education” 1988, 65, 1.

¹⁶ S.L. Christenson, K. Buerkle, *Families as Educational Partners for Children's Success: Suggestions for School Psychologists*, [w:] *The Handbook for School Psychology* (3rd ed.), eds. C. Reynolds, T.B. Gutkin, s. 709–744, Wiley, New York 1999; J.S. Eccles, R.D. Harold, *Parent-school Involvement During the Early Adolescent Years*, „Teachers College Record” 1993, 94.

¹⁷ K.L. Mapp, S. Hong, *Debunking the Myth of the Hard-to-reach Parent* [w:] *Handbook of School-family Partnerships*, ed. S.L. Christenson, A.L. Reschly, Routledge, New York, NY 2010.

¹⁸ K.L. Mapp, *Having Their Say...*; C.M. Payne, M. Kaba, *So Much Reform So Little Change: Building-level Obstacles to Urban School Reform*, Northwestern University, Institute for Policy Research, Evanston, IL 2001.

wysokiej jakości komunikację między rodzicami a nauczycielami¹⁹. Komunikacja nauczyciel – rodzic jest szczególnie istotna, gdy chodzi o kwestie związane z dzieckiem. Nauczyciel musi być wrażliwy, zrozumieć trudności rodziców i poprowadzić ich przez proces otrzymania informacji, przetwarzania ich i znalezienia rozwiązań, przy jednoczesnym utrzymaniu współpracy w ciągu całego dialogu i procesu podejmowania decyzji²⁰.

Takie elementy jak wzajemność są również ważne w relacji nauczyciel – rodzic. Pedagodzy i uczeni często zalecają nauczycielom realizację dwukierunkowej komunikacji, docenianie i szanowanie rodziców oraz wykorzystanie ich dogłębnej wiedzy na temat własnego dziecka²¹. Okazało się, że motywacja rodziców do zaangażowania była zwiększona, kiedy rodzice mieli przypisaną znaczącą rolę²² oraz gdy nauczyciele wdrażają strategie wspierające PI, takie jak ustanowienie oficjalnych relacji z rodzicami, tworzenie pozytywnej atmosfery w salach lekcyjnych, warsztaty lepszego rodzicielstwa dla rodziców i komunikowania się ze społecznością szkolną²³.

Fisher i Friedman²⁴ starali się wskazać czynniki i warunki, które mogą wyjaśnić różne poziomy czynnego lub biernego zaangażowania rodziców w pracę szkoły. Jak ustalili, najlepszym czynnikiem prognostycznym dla PI było zaufanie, jakim szkoła darzyła rodziców. Rodzice są bardziej zaangażowani, kiedy dostrzegają poprawę u swoich dzieci, ich poziom zadowolenia wzrasta²⁵. Z drugiej strony²⁶ wspomnieli, że populacje uczniów stają się coraz bardziej zróżnicowane, i stwierdzili, iż nauczyciele, którzy mieli do czynienia z różnego rodzaju potrzebami uczniów, przyznali, że brakowało im wystarczającej wiedzy lub szkolenia do pracy z różnymi typami rodziców. Zaproponowano pewne strategie radzenia sobie z barierami utrudniającymi wyższe poziomy uczestnictwa i zaangażowania, a wśród nich zaangażowanie rodziców różnych ras, narodowości itp.

¹⁹ K. Kelly-Laine, *Parents as Partners in Schooling: The Current State of Affairs*, „Childhood Educations” 1998, 74 (6); R. Shimoni, J. Baxter, *Working with Families: Perspectives for Early Childhood Professionals*, Addison-Wesley Publishers, Don Mills, ON 1996; Y. Fisher, R. Heiman, *Haderech limetsuyanut – sipuram shel batei sefer metsuyanum* [The Road to Being Outstanding – The Story of Outstanding Schools], Henrietta Szold Institute, The National Institute for Science Research, and Yad Hanadiv, Jerusalem 2008.

²⁰ C.S. Piotrkowski, M. Botsko, E. Matthews, *Parents’ and Teachers’ Beliefs about Children’s School Readiness in High-need Community*, „Early Childhood Research Quarterly” 2001, 15 (4).

²¹ P. Hughes, G. MacNaughton, *Building Equitable Staff-parent Communication in Early Childhood Settings: An Australian Case Study*, „Early Childhood Research & Practice” 2001, 3 (2).

²² K.V. Hoover-Dempsey, J.M.T. Walker, H.M. Sandler, D. Whetsel, C.L. Green, A.S. Wilkins, K.E. Closson, *Why do Parents Become Involved? Research Findings and Implications*, „Elementary School Journal” 2005, 106 (2); M. LaRocque, I. Kleiman, S.M. Darling, *Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement*, „Preventing School Failure” 2011, 55 (3), s. 115–122.

²³ L.L. Lewis, Y.A. Kim, J. Ashby Bey, *Teaching Practices and Strategies to Involve Inner-city Parents at Home and in the School*, „Teaching and Teacher Education” 2011, 27 (1).

²⁴ I. Friedman, Y. Fisher, *Hizdahut ve-he’arot: Yesodot bi-me’oravut horim be-veit ha-sefer* [Sympathy and Criticism: Basics in Parents’ Involvement in the School], „Iyunim Be-hunich” 2003, 26.

²⁵ K. Adams, S.L. Christenson, *Trust and the Family-school Relationship: Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades*, „Journal of School Psychology” 2000, 38 (5).

²⁶ M. LaRocque, I. Kleiman, S.M. Darling, *Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement*, „Preventing School Failure” 2011, 55 (3), s. 115–122.

Relacje między rodzicami a jednostkami edukacyjnymi mogą być zdywersyfikowane, złożone i zróżnicowane. Na przykład Gur-Ziv i Zalmanson-Levi²⁷ zbadali relacje rodzic – szkoła z krytycznego punktu widzenia. Argumentowali oni, że budowa relacji szkoła – rodzic na podstawie warunków władzy i bezsilności może nam pomóc przeanalizować relacje nauczyciel – rodzic. Rodzice argumentowali, że są zazwyczaj bezsilni, a kadra nauczycielska posiada wszystkie uprawnienia. Ta dychotomia i jej wpływ na relacje wyjaśniają brak PI wśród niektórych populacji oraz użycie siły, a czasami nawet przemocy wobec szkoły wśród innych populacji²⁸.

Reformy edukacyjne w XXI wieku w wielu krajach promowały demokratyczne praktyki zarządzania i polityki decentralizacji. Podejścia te zapewniały nauczycielom ważne miejsce w szkolnych procesach decyzyjnych, w procesie nauczania i relacjach nauczycieli z organami zarządzania, personelem i rodzicami uczniów²⁹. Zmiany w obszarach odpowiedzialności nauczycieli i wzmocnienie ich pozycji w ramach obowiązków zachęciły nauczycieli do opracowania lepszej komunikacji z rodzicami i spowodowały, że spodziewają się oni większego PI w szkole³⁰.

Bauch i Goldring³¹ przedstawili cztery style relacji nauczyciel – rodzic:

- a) styl biurokratyczny. Nauczyciele i rodzice są mało zaangażowani w zarządzanie, PI jest bierne, a nauczyciel jest odpowiedzialny za nauczanie w klasie;
- b) wysoki poziom profesjonalizmu nauczyciela. Władza nauczyciela opiera się na jego/jej wiedzy, doświadczeniu i wyszkoleniu zawodowym. W tym przypadku rodzice ufają szkole, wierzą w profesjonalizm nauczycieli i nie angażują się w działania szkolne³². Ten styl może powodować starcia i konflikty pomiędzy nauczycielami a rodzicami, ponieważ każda z tych grup posiada różne poglądy i stanowiska dotyczące edukacji dzieci³³. Nauczyciele mają tendencję do trzymania rodziców z dala w celu ochrony własnego statusu zawodowego³⁴;

²⁷ H. Ziv-Gur, G. Levi-Zalmanson, *Yahasei beit-sefer-horim mi-nekudat mabat shel ha-hinuch habikorti* [School-parents relationship from a critical perspective], „Ha-hinuch U-svivo” 2005, 27.

²⁸ E.S. Todd, S. Higgins, *Powerless in Professional and Parent Partnership*, „British Journal of Sociology of Education” 1998, 19 (2).

²⁹ P.A. Bauch, E.B. Goldring, *Teacher Work Context and Parent Involvement in Urban High Schools of Choice*, „Educational Research & Evaluation” 2000, 6 (1).

³⁰ E.B. Goldring, A.V. Sullivan, *Beyond the Boundaries: Principals, Parents and Communities Shaping the School Environment* [w:] *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, ed. K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, A. Hart, Kluwer, Amsterdam 1996.

³¹ P.A. Bauch, E.B. Goldring, *Teacher Work Context and Parent Involvement in Urban High Schools of Choice*, „Educational Research & Evaluation” 2000, 6 (1).

³² M.G. Sanders, J.L. Epstein, *School-Family-Community Partnership and Educational Change: International Perspective* [w:] *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change*, ed. A. Hargreaves, Springer, New York, NY 2005.

³³ D. Lortie, *School-Teacher: A Sociological Study*, University of Chicago, Chicago, IL 1975; E.S. Todd, S. Higgins, *op. cit.*

³⁴ M.G. Sanders, J.L. Epstein, *op. cit.*

- c) wzmocniona pozycja rodzicielska. Rodzice są zaangażowani w pracę szkoły. Czują się pewnie, prezentując swoje żądania, a nauczyciele raczej nie trzymają rodziców z dala od szkoły³⁵;
- d) partnerstwo. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice czują się uprawnieni do zaangażowania. Styl ten przyczynia się do skuteczności i wysokiej jakości szkoły. Jest on postrzegany jako profesjonalizacja nauczycieli, a PI jest uznawane za przyjazne i przyczyniające się do sukcesu szkoły i uczniów jako element budowy społeczeństwa opartego na integracji szkoły i rodziców³⁶.

Konstrukt teoretyczny spostrzeżeń nauczycieli dotyczących PI

Próbując określić przekonania nauczycieli dotyczące roli szkoły w budowaniu ich relacji z rodzicami oraz sprawdzić, czy nauczyciele i administracja szkoły stymulują i wspierają PI w domu i w szkole, wykorzystujemy następujący konstrukt:

Tabela 1. Koncepcyjny konstrukt środowiska nauczycieli, który wspiera PI w domu i w szkole

Środowisko administracyjne i emocjonalne szkół	Działania nauczycieli, które zachęcają do PI w domu i w szkole ³⁷
Zmienne kontrolne	Zmienne zależne
1) Cechy charakterystyczne dotyczące pochodzenia nauczycieli: płeć, wykształcenie, rola zawodowa w szkole, doświadczenie	1) PI w domu a) nauka w domu
2) Atmosfera organizacyjna i emocjonalna szkoły	2) PI w szkole b) rodzicielstwo c) komunikacja z rodzicami d) udział w procesach decyzyjnych e) wolontariat
3) Bariery nauczycieli w interakcji z rodzicami	

Źródło: opracowanie własne.

³⁵ A. Lewis, T. Forman, *Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-school Relations*, „Anthropology & Education Quarterly” 2002, 33 (1).

³⁶ *Ibidem*; A. Lieberman, L. Miller, *Teachers – Transforming Their World and Their Work*, Teachers College Press, New York 1999.

³⁷ J.L. Epstein, *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*, „Phi Delta Kappa” 1995, 76 (9), s. 701–712; J.L. Epstein., *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Boulder, CO 2001.

W powyższym konstrukcie trzy zmienne kontrolne opisują środowisko administracyjne i emocjonalne szkół, które wpływa na motywację nauczycieli do skłaniania rodziców do zaangażowania w domu i w szkole.

Zmienne kontrolne

1) Cechy charakterystyczne dotyczące pochodzenia nauczycieli

Płeć, rola zawodowa w szkole, doświadczenie w nauczaniu w szkole i całościowe doświadczenie.

2) Atmosfera organizacyjna i emocjonalna szkoły

Atmosfera organizacyjna szkoły odnosi się do ogólnej kultury szkolnej w zakresie jakości relacji pomiędzy pracownikami i wśród studentów oraz poziomu współpracy i szacunku³⁸. Istnieją mocne dowody sugerujące, że kompetencje organizacji szkolnej i nauczycieli mogą wyjaśnić różnice w zakresie sukcesu lub porażki uczniów. Sammons³⁹, dokonując przeglądu piśmiennictwa dotyczącego badań w zakresie efektywności szkoły (SER) i osiągnięć uczniów, określił partnerstwo szkoła – dom jako jeden z kluczowych elementów SER. Ponadto, w skutecznych organizacjach szkolnych, szkoły komunikują się z rodzicami w zakresie rozwoju ich dzieci, przyjmując na siebie odpowiedzialność i dostosowując swoje praktyki dydaktyczne. Zdrowa atmosfera szkolna okazała się pozytywnie związana z pewnością nauczycieli, że mogą oni wpływać na proces uczenia się uczniów⁴⁰, jak również z ich zaangażowaniem.

Relacje wewnętrzne odgrywają kluczową rolę w atmosferze organizacyjnej. Pozytywne relacje obejmują ciepło i życzliwość, komplementy i uznanie, jak również pozytywne i pełne szacunku relacje dorosłych z młodzieżą. Sukces uczniów w szkole jest większy, gdy doświadczają oni współpracy, akceptujących środowisk: wspólnej relacji pomiędzy ich domem a szkołą oraz zachęty, komplementów i zaangażowania się kluczowych osób dorosłych w obydwa środowiska. Ciągłość relacji i interakcji między dorosłymi w domu i w szkole może znacznie wpłynąć na osiągnięcia w nauce młodych uczniów. Nauczyciele i rodzice mają ważną rolę do odegrania. Ich role nie zastępują się, ale raczej wzmacniają nawzajem, zapewniając w ten sposób uczniom spójny komunikat dotyczący ich edukacji⁴¹.

Dyrektorzy takich szkół są głęboko zaangażowani we wspieranie programu partnerskiego: wspierają rodziny, które doświadczają rozbieżności finansowych i kulturalnych, starając się poprawić ich komunikację z dziećmi, ze szkołą, a także z innymi

³⁸ J. Cohen, E.M. McCabe, M. Michelli, T. Pickeral, *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*, „Teacher College Record” 2009, 111.

³⁹ P. Sammons, *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, Office for Standards in Education (OFSTED), London 1995..

⁴⁰ W.K. Hoy, A.E. Woolfolk, *Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools*, „The Elementary School Journal” 1993, 93 (4).

⁴¹ I.K. Fulton, I. Yoon, C. Lee, *op. cit.*

organizacjami w społeczności⁴². Rozwijanie atmosfery organizacyjnej prowadzącej do powstania partnerstwa jest niezbędne w celu stworzenia pozytywnego podejścia do współpracy i wymiany komunikacji między rodzicami, uczniami i nauczycielami.

Goldring⁴³, który badał relacje pomiędzy strategiami kierowniczymi dyrektorów w Izraelu oraz to, w jakim stopniu szkoły osiągały swoje cele, stwierdził, że „skuteczne” szkoły są często zarządzane przez dyrektorów, którzy są zorientowani na relacje interpersonalne i ustanawiają przemyślaną politykę oraz otwartą komunikację pomiędzy sobą a pracownikami. W takich szkołach również nauczyciele poświęcają czas na działania skierowane na zaangażowanie rodziców.

Atmosfera organizacyjna szkoły ma wpływ na ilość i jakość interakcji nauczyciel – rodzic. Tendencję nauczycieli do współpracy z rodzicami, jak również ich podejście do PI, można przypisać cechom organizacyjnym szkoły i jej wsparciu PI⁴⁴. Tak więc, na przykład, rodzice i nauczyciele mogą mieć różne stanowiska edukacyjne i wzajemne oczekiwania wobec siebie. Nauczyciele, którzy na co dzień komunikują się z dziećmi i ich rodzinami, mają tendencję do podtrzymywania osobistych poglądów, które są pod bardzo znaczącym wpływem atmosfery organizacyjnej, deklarowanej polityki organizacji oraz stopnia, w jakim oni osobiście zgadzają się ze szkolną polityką dotyczącą kwestii PI⁴⁵. Gdy atmosfera szkoły nie zachęcała do partnerstwa z rodzicami, okazało się, że rozwój prawdziwego partnerstwa nauczyciel – rodzic był trudny, nawet gdy organizacja deklarowała politykę wsparcia PI.

3) Bariery nauczycieli w interakcji z rodzicami

Zaangażowanie rodziców często napotyka wiele trudności i napięć na poziomie rodzic – nauczyciel⁴⁶. Wiele wychowawców wykazuje negatywne uczucia braku szacunku i wdzięczności wobec rodziców⁴⁷. Nauczyciele często postrzegają siebie jako ekspertów, podczas gdy rodzice są postrzegani jako pozbawieni wiedzy edukacyjnej. Nauczyciele akceptują zaangażowanych rodziców i współpracują z nimi, o ile ci nie zagrażają ich działaniom i profesjonalnemu wizerunkowi. Ale w obliczu sporów i nieporozumień, kiedy nauczyciele czują się zawodowo zagrożeni przez rodziców, relacje stają się trudne i nauczyciele mają tendencję do zniechęcania do PI⁴⁸. Addi-Raccah i Arviv-Elyashiv (2008) twierdzili, że brak zaangażowania rodziców w pracę szkoły można przypisać ich poziomowi zaufania (lub nieufności) dotyczącemu profesjonalizmu nauczycieli.

⁴² Y. Fisher, R. Heiman, *op. cit.*

⁴³ E.B. Goldring, *System Wide Diversity in Israel: Principals as Transformational and Environmental Leaders*, „Journal of Educational Administration” 1992, 30 (3).

⁴⁴ P.A. Bauch, E.B. Goldring, *op. cit.*; R. Seginer, *Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective*, „Parenting” 2006, 6 (1).

⁴⁵ C.S. Piotrkowski, M. Botsko, *op. cit.*

⁴⁶ R. Shimoni, J. Baxter, *op. cit.*

⁴⁷ E.B. Goldring, R. Shapira, *Principals' Survival with Parental Involvement*, „School Effectiveness & School Improvement” 1996, 7.

⁴⁸ P. Hughes, G. MacNaughton, *op. cit.*; D. Lortie, *School-Teacher: A Sociological Study*, University of Chicago, Chicago, IL 1975; M.G. Sanders, J.L. Epstein, *op. cit.*; E.S. Todd, S. Higgins, *op. cit.*

Schaedel, Deslandes i Eshet⁴⁹ przeprowadzili badania porównawcze w Kanadzie i Izraelu; okazało się, że w obu państwach tylko garstka nauczycieli zachęcała rodziców do zaangażowania się w edukację swoich dzieci w szkole. W Izraelu głównym czynnikiem wpływającym na motywację rodziców do zaangażowania się w kwestie związane ze szkołą było zachęcenie do tego przez ich własne dziecko.

Avni⁵⁰ zwrócił uwagę, że komunikacja rodzic – nauczyciel jest zwykle jednokierunkowa, od nauczyciela do rodziców, a rodzice często muszą zaakceptować ten fakt. Ten rodzaj komunikacji może prowadzić do frustracji, krytyki i wrogości między dwiema stronami.

Różne badania⁵¹ wskazują na bariery w relacjach nauczyciel – rodzic: brak umiejętności i wiedzy nauczycieli w zakresie rozwoju komunikacji z rodzicami; spory dotyczące roli rodziców; niebranie przez nauczyciela pod uwagę sytuacji rodzinnej i warunków edukacji uczniów; fakt, że nauczyciele komunikują się z rodzicami tylko w ekstremalnych sytuacjach.

Użycie terminu „rodzice” często nie uwzględnia różnych tożsamości rodziców, pozbawiając ich pozycji społecznej oraz kapitału kulturowego i symbolicznego. Ich tożsamość jako rodziców zapewnia im słabszą pozycję i okrada ich z nagromadzonych przez całe życie uprawnień społecznych. Różne czynniki odbierają rodzicom władzę: hegemonia kulturowa w podręcznikach; mechanizmy kategoryzacji i śledzenia w systemie edukacji; brak świadomości nauczyciela; konstruowanie sfery szkolnej jako społeczno-politycznej; niewłaściwe użycie profesjonalnego frazowania i urazy rodzica z własnych lat spędzonych w szkole.

Większość modeli, które opisują relacje szkoła – rodzice, zestawia, nieświadomie i bez złośliwości, władzę szkoły z władzą rodziców. W takiej relacji sytuacja nauczycieli jest bardzo skomplikowana; czasem służą oni jako cele dla złoścących się rodziców oraz są obiektami ich oskarżeń dotyczących sposobu traktowania konkretnego dziecka – pomimo trudnych warunków pracy: duże klasy, brak odpowiedniego szkolenia, brak czasu i miejsca na dialog rodzic – nauczyciel⁵².

Jednym z głównych wyjaśnień składanych przez nauczycieli w zakresie ich trudności w tworzeniu relacji z rodzinami jest brak odpowiedniego szkolenia⁵³. Większość

⁴⁹ B. Schaedel, R. Deslandes, Y. Eshet, *Educational Legislation and Parental Motivation for Becoming Involved in Education: A Comparative Analysis between Israel and Quebec-Canada*, „International Journal about Parents in Education” 2013, 7 (2).

⁵⁰ D. Avni, *Tikshoret morim-horim al saf shnat* [Teacher-parent Communication on the Verge of 2000], Kivunim, Rechovot 2008.

⁵¹ S.L. Christenson, *Families and Schools: Rights, Responsibilities, Resources, and Relationships* [w:] *The Transition to Kindergarten*, ed. R.C. Pianta, M.J. Cox, Paul H. Brooks Publishing Co, Baltimore, MD 1999; S.L. Christenson, *The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students*, „School Psychology Review” 2004, 31, s. 378–393; J.L. Epstein, *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we Share*, „Phi Delta Kappa” 1995, 76 (9), s. 701–712; G.B. Malton, S.P. Limber, T. Teague, *Changing Schools for Changing Families* [w:] *The Transition to Kindergarten*, ed. R.C. Pianta, M.J. Cox, Paul H. Brooks Publishing Co, Baltimore, MD 1999.

⁵² H. Ziv-Gur, G. Levi-Zalmanson, *op. cit.*

⁵³ Early D.M., Winton P.J., *Preparing the Work Force: Early Childhood Teacher Preparation at 2- and 4-year Institutions of Higher Education*, „Early Childhood Research Quarterly” 2001, 16 (3).

programów szkoleniowych oferuje kurs „pracy z rodzinami”, ale kiedy dokładnie się temu przyjrzymy, okazuje się, że te kursy nie szkolą przyszłych nauczycieli, jak pracować z dziećmi z różnych grup etnicznych, kulturowych lub środowisk językowych. Nauczyciele w Izraelu uczestniczą w różnych warsztatach szkoleniowych zajmujących się kwestią szkolnego PI, jednocześnie rozwijając narzędzia służące lepszemu radzeniu sobie ze skomplikowanymi relacjami z rodzicami⁵⁴.

Zmienne zależne

Badanie to zostało przeprowadzone z perspektywy nauczycieli, którzy wydają się napotykać trudności w określeniu szerokiego zakresu PI⁵⁵. W związku z tym zastosowaliśmy kompleksowy model Epstein⁵⁶ obejmujący szeroki zakres działań rodziców, co ma na celu ocenę działań w zakresie PI w domu i w szkole, do których zachęcają nauczyciele.

Ramy teoretyczne modelu Epstein łączą perspektywy z dziedziny edukacji, socjologii i psychologii organizacji, jak również badań analizujących wpływ organizacji społecznych, rodzin, szkół i atmosfery społecznej na osiągnięcia w nauce dzieci. Model działania Epstein składa się z sześciu elementów, każdy z nich rozwija i pogłębia podstawy partnerstwa między szkołami, rodzinami i społecznością. Elementy te będą wykorzystywane jako zmienne zależne z przeprowadzonych badań (z wyjątkiem jednego: komponentu współpracy społeczności, którego nauczyciele nie mogli ocenić). Model, tak jak my, wyróżnia PI w szkole i w domu:

1) Zaangażowanie rodziców w domu: nauka w domu

Zapewnienie rodzinie pomysłów i informacji, w jaki sposób pomóc uczniowi w domu w odrabianiu prac domowych, zadań i działań związanych z umiejętnościami; tworzeniu wyzwań i wzbogacaniu środowiska nauki w domu.

2) Zaangażowanie rodziców w pracę szkoły

Rodzicielstwo: To działania inicjowane przez nauczycieli w szkole, aby pomóc rodzinom w stworzeniu atmosfery wsparcia dla uczniów; organizowanie warsztatów wsparcia i pomocy dla rodziców.

Komunikacja nauczyciel – rodzic: Dwukierunkowa komunikacja jest ważnym środkiem opracowanym przez nauczycieli w celu informowania rodziców o polityce szkoły i prowadzonych działaniach.

Wolontariat: Sposoby, w jakie nauczyciele zachęcają rodziców do działalności wolontariackiej i spotkań, mających na celu przyczynić się do działalności społecznej i udzielania pomocy uczniom, którzy jej potrzebują. Nauczyciele proszą rodziców

⁵⁴ *Kishrey mishpaha – Misgeret hinuch ba-gil ha-rach* [Family Ties – Educational Framework at Kindergarten age], ed. C.Z. Greenbaum, D. Fried, *The Israel Academy of Science and Humanities*, Jerusalem 2011.

⁵⁵ L.L. Lewis, Y.A. Kim, J. Ashby Bey, *op. cit.*

⁵⁶ J.L. Epstein, *School/Family...*; J.L. Epstein, *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Boulder, CO 2001.

o pomoc w zakresie: przygotowania imprez i uroczystości, opieki w trakcie wycieczek i pozyskiwania funduszy.

Uczestnictwo w procesach decyzyjnych: Rodzice są proszeni, aby wziąć udział w kształtowaniu polityki szkolnej oraz w procesach decyzyjnych wraz z kadrami nauczycielską; mogą być członkami komitetów klasowych oraz szkolnych związków rodziców i nauczycieli (PTA).

KLUCZOWE TENDENCJE W ROZWOJU RELACJI SZKOŁA – RODZICE W IZRAELU

Ponieważ państwo Izrael powstało w 1948 roku, relacja szkoła – rodzice przeszła wiele odmiennych faz. W pierwszej fazie, od 1948 do 1970 roku, dominującym podejściem do relacji nauczyciel – rodzic była **separacja**⁵⁷. Podczas tej fazy szkoła była postrzegana jako główny czynnik socjalizacji, zaszczepienia języka hebrajskiego i kultury wśród nowych osób⁵⁸.

Polityka edukacyjna rządu cechowała się równością, zapewnieniem jednolitej edukacji dla wszystkich. Polityka państwa było oparta na koncepcji „tygla kulturowego” i całkowicie ignorowała kulturowe pochodzenie uczniów i ich rodzin⁵⁹. Wspólne koncepcje wśród nauczycieli głosiły, że rodzice uczniów nie mogą wspierać swoich dzieci „z powodu ubóstwa kulturowego i duchowego oraz niskiego poziomu wykształcenia”. Wielu nowo przybyłych rodziców odczuwało protekcyjny impas ze strony nauczycieli urodzonych lokalnie, w rezultacie oddalili się oni od szkoły, nabyli wrogiego nastawienia wobec niej i wszystkich instytucji rządowych⁶⁰.

Począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku, stosunki pomiędzy instytucjami edukacyjnymi a rodzinami zostały rozbudowane i zintensyfikowane, tak jak relacje pomiędzy szkołami a społecznościami⁶¹. Głównymi powodami zmian były protesty publiczne organizowane przez Żydów pochodzenia wschodniego pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku, podczas których protestujący obwiniali system edukacji za stworzenie przepaści pomiędzy dziećmi urodzonymi w Izraelu lub pochodzącymi z Europy a tymi z krajów Wschodu.

⁵⁷ I. Friedman, *Yahasei beit-sefer-horim be-israel...*; R. Sever, *Ke'ilu she-hakol beseder: Gishur beintarbuti be-vatei sefer, lama tzarich oto ve-eich osim et ze?* [As if Everything Is Ok: Inter-cultural Bridging in School, What Is It for and How It Is Done?], The Hebrew University Press, Jerusalem 1997; R. Sever, *Bein hadifa le-hithaprut: Gormei blima shel hinucha'im be-nihul ha-dialog ha-beit-sifri be-toch context ravtarbuti* [Between Pushing and Hiding Away: Containment Factors of Educators in Facilitating the Internal School Dialogue in a Multi-cultural Context], „Iyunim Be-Minhal Ve-Irgun Ha-Hinuch” 1999.

⁵⁸ R. Pasternak, *Ha-hinuch ba-hevra ha-israelit* [Education in the Israeli Society] [w:] *Megamo ba-hevra ha-israelit* [Trends in the Israeli Society], ed. Z. Shavit, E. Yaar, The Open University Press, Tel Aviv 2003.

⁵⁹ N. Raichel, *Sipura shel ma'arechet ha-hinuch ha-israelit* [The Story of the Israeli Educational System], Magnes, Jerusalem 2008.

⁶⁰ I. Friedman, *Yahasei beit-sefer-horim be-israel...*

⁶¹ *Ibidem*.

Począwszy od lat osiemdziesiątych XX wieku, z powodu reform edukacyjnych i pluralistycznej polityki przyjętej przez Ministerstwo Edukacji, szkoły otrzymały autonomię kierowniczą. Jednocześnie neoliberalna polityka ograniczyła środki przeznaczane na sektory nieuprzywilejowane oraz zaangażowanie państwa w edukację i opiekę społeczną⁶².

Ideologia neoliberalna skoncentrowała się na osiągnięciach uczniów, a nie analizowaniu ich środowiska społeczno-gospodarczego. Procesy te odebrały władzę nauczycielom, a szkoła stała się dostawcą usług dla klientów – rodziców. Zmniejszający się status nauczycieli zniechęcał do dalszej współpracy na poziomie rodzic – nauczyciel⁶³.

Na początku XXI wieku rodzice o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym zyskali rzeczywisty wpływ na system edukacji⁶⁴. Polityka, która umożliwia aktywne uczestnictwo i wolny wybór rodziców, bywa w niektórych przypadkach korzystna. Na przykład rodzice walczyli o integrację uczniów ze specjalnymi potrzebami w zakresie edukacji publicznej⁶⁵. Status rodziców został wzmocniony, zażądali oni lepszej edukacji. Dzięki rosnącemu zaangażowaniu rodziców w edukację powstały specjalnie profilowane szkoły, takie jak szkoły demokratyczne, przedsiębiorczości, techniczne czy artystyczne. Zaangażowanie rodziców doprowadziło do zwiększenia świadomości w zakresie włączania ich w proces kształcenia w systemie oświaty, szkół, nauczycieli i rodziców.

Miryam Ben-Peretz⁶⁶ rozróżnia status nauczycieli z punktu widzenia społeczeństwa i z ich własnego punktu widzenia. Społeczeństwo izraelskie nie docenia zawodu nauczyciela ze względu na niski próg umiejętności intelektualnych niezbędnych do dopuszczenia nauczycieli do kursów i programów szkolenia na uniwersytetach, w kolegiach. Niskie pensje i feminizacja systemu przyczynią się również do negatywnego wizerunku tego zawodu. Nauczyciele, jak i nauczanie, są niedoceniani ze względu na wysoki poziom przemocy w szkołach i niskie osiągnięcia w badaniach lokalnych i globalnych w ostatnich latach. „Dawniej rodzice traktowali nauczycieli z szacunkiem, ale już tak nie jest. Dzieci są szanowane. Rodzice nie wspierają nauczycieli. Nie jest to tak znaczące, jak było kiedyś”⁶⁷.

⁶² O. Ichilov, *Kinun ha-hinuch ha-tziburi be-Israel u-nesiga mimeno* [Establishment and Decline of the Public Education in Israel] [w:] *Hafrata u-mishur ba-hinuch ha-tziburi be-Israel* [Privatization and Commercialization in the Public Education in Israel], ed. O. Ichilov, Ramot, Tel Aviv 2010; S. Swirsky, *Ma la-medina u-le-taktziv ha-hinuch?* [What's the State's Business with the Education Budget?], „Alpayim” 2009, 34; J. Resnick, *Globalizatzia shel ha-hinuch ve-havnayat siah nihuli be-israel* [Globalization of Education and the Construction of a Managerial Discourse in Israel], „Alpayim” 2009.

⁶³ J. Resnick, *op. cit.*

⁶⁴ S. Swirsky, *Ma la-medina u-le-taktziv ha-hinuch...*; S. Swirski, N. Dagan-Buzaglo, *Bidul, i-shivyon u-shlita mitrofefet, tmunat matzav shel ha-hinuch ha-israeli* [Segregation, Inequality and Lost Control, the Current State of the Education in Israel], Adva Center and Rosa Luxemburg Foundation, 2009, <http://adva.org/wp-content/uploads/2015/08/bidul-ve-e-shivion-bachinuch.pdf>; R. Pasternak, *op. cit.*

⁶⁵ R. Pasternak, *op. cit.*

⁶⁶ M. Ben-Peretz, *Policy-making in Education: A Holistic Approach in Response to Global Changes*, Rowman & Littlefield Education, Maryland 2009.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 9.

METODA

Próba

Badanie zostało przeprowadzone w szkołach podstawowych i obejmowało 379 nauczycieli z 29 szkół miejskich i wiejskich w północnej części Izraela, reprezentujących szeroką mozaikę społeczną społeczeństwa izraelskiego. Około 43% nauczycieli udzieliło odpowiedzi. Większość uczestników (90%) stanowiły kobiety, a tylko 10% mężczyzn. Staż nauczycielski wynosił od 1 roku do 40 lat, ze średnią 14,3 oraz medianą 12. Staż pracy nauczycieli w obecnej szkole wahał się od 1 roku do 40 lat, ze średnią 10,3 oraz medianą 8. Zdecydowana większość nauczycieli (68%) ukończyła kolegia nauczycielskie, 21% miało dyplom licencjata w dziedzinie edukacji (wykształcenie wyższe), a 31% tytuł magistra.

Procedura badania

Badanie zostało zatwierdzone przez Główny Urząd Badawczy w Ministerstwie Edukacji (MOE) oraz przez kierowników regionalnych w MG. Dyrektorzy szkół zostali poproszeni o dystrybucję kwestionariuszy wśród nauczycieli i ich zwrot w ciągu tygodnia. Kwestionariusz badania składał się z pytań zamkniętych, sprawdzających stanowiska nauczycieli dotyczące PI. Zawierał także pytania o tło demograficzne nauczycieli: wiek, płeć, staż pracy i rolę w szkole.

Kwestionariusz

Zmienne kontrolne

Atmosfera organizacyjna szkoły: atmosfera organizacyjna została zmierzona za pomocą kwestionariusza, który opracowali Zeitz, Johanesson i Rotchie Jr.⁶⁸. Zawiera on sześć stwierdzeń i jest oparty na pięciopunktowej skali Likerta, poczynawszy od (1) „całkowicie się nie zgadzam” do (5) „całkowicie się zgadzam”. Przykładowe wypowiedzi brzmiały tak: „jesteśmy zachęceni do przedstawiania propozycji mających na celu poprawę relacji rodzic – nauczyciel” i „kreatywność jest aktywnie wspierana w ramach organizacji”. Wewnętrzna spójność wynosiła $\alpha = 0,73$.

Trudności napotymane przez nauczycieli w ich relacjach z rodzicami: klaster ten zawiera dwanaście stwierdzeń i jest oparty na pięciopunktowej skali Likerta, poczynawszy od (1) „całkowicie się nie zgadzam” do (5) „całkowicie się zgadzam”. Spójność tej skali wyniosła $\alpha = 0,85$.

⁶⁸ G. Zeitz, R. Johanesson, Jr. J.E. Ritchie, *An Employee Survey Measuring Total Quality Management Practices and Culture*, „Group & Organization Management” 1997, 22 (4), s. 414–444.

Zmienne zależne

Zaangażowanie rodziców w edukację swoich dzieci, zgodnie z jego postrzeganiem przez nauczycieli, zbadano w odniesieniu do komponentów określonych przez Epstein (1995), tak jak zostały one przedstawione przez Christenson i Sheridan⁶⁹.

PI w domu – nauka w domu: klaster ten mówi o wspólnej nauce rodziców i dziecka w domu. Zaprezentowaliśmy pięć pytań pod tytułem: „Jak często zachęcają Państwo do zajęć edukacyjnych w domu?”. Na przykład jedno z pytań brzmiało: „Czy edukują Państwo rodziców w kwestii znaczenia stworzenia wartościowego środowiska uczenia się w domu, poprzez czytanie, oglądanie telewizji z rodzicami, odwiedzanie lokalnych bibliotek, muzeów, instytucji naukowych itp.?”. Spójność tej skali wynosiła $\alpha = 0,84$.

PI w szkole: tutaj użyliśmy czterech klasterów twierdzeń. Skale były następujące:

Rodzicielstwo: klaster ten zawierał siedem pytań. Na przykład: „Na ile wykorzystują Państwo następujące sposoby, aby zapewniać rodzicom aktualne informacje: informowanie ich o uruchomieniu nowych programów nauczania w szkole z takich przedmiotów jak pisanie, czytanie i matematyka czy organizowanie spotkań i warsztatów dla rodziców dotyczących istotnych kwestii, takich jak dieta i nawyki w zakresie spania”. Spójność klastra wynosiła $\alpha = 0,80$.

Komunikacja rodzic – nauczyciel: klaster obejmował cztery twierdzenia, na przykład: „Udostępniam kilka opcji komunikacji z rodzicami, w trakcie spotkania na początku roku i przez cały rok” i „przez otwarte kanały komunikacji z rodzicami, takie jak: telefony, komunikatory, komunikacja cyfrowa, e-mailowa”. Spójność klastra wyniosła $\alpha = 0,78$.

Wolontariat: klaster ten obejmował cztery pytania. Na przykład: „Jak często zachęcają Państwo rodziców do wolontariatu? Czy wykorzystują Państwo umiejętności rodzicielskie w zakresie wolontariatu w klasie i w szkole?” i „Czy zachęcają Państwo rodziców do przyłączenia się do działalności społecznej, takiej jak przygotowywanie imprez i ceremonii, opieka w trakcie wycieczek i pozyskiwanie funduszy na rzecz uczniów?”. Spójność tego klastra wyniosła $\alpha = 0,83$.

Procesy wspólnego podejmowania decyzji: klaster ten zawierał sześć pytań. Niektóre z nich to: „Jak często szkoła i nauczyciele włączają rodziców do podejmowania decyzji w sprawie pozyskiwania funduszy?” i „Czy szkolne rady rodziców są uwzględniane w procesach analizowania i podejmowania decyzji?”. Spójność klastra wyniosła $\alpha = 0,76$.

⁶⁹ S.L. Christenson, S.M. Sheridan, *School and Families: Creating Essential Connections for Learning*, The Guilford Press, New York 2001, s. 12–13.

WYNIKI

Następujące środki zostały wykorzystane do badania postrzegania zmiennych kontrolnych i zależnych przez nauczycieli: średnie, odchylenia standardowe i niezależne analizy regresji przeprowadzono w przypadku spostrzeżeń nauczycieli dotyczących PI w domu i szkole, najpierw wprowadzając indywidualne cechy nauczycieli jako zmienne kontrolne, a następnie inne zmienne (stopniowo).

Średnie i odchylenia standardowe zmiennych kontrolnych pokazano w tabeli 2. Obliczone wartości średnich wag wskazują, że nauczyciele uważają, iż atmosfera szkoły ($M = 3,67/5$) ma większy wpływ na PI niż przeszkody i bariery, jakie napotykają oni w ich relacjach z rodzicami ($M = 2,25/5$).

Współczynnik hierarchicznej analizy regresji opinii i praktyk nauczycielskich w zakresie PI w domu.

Tabela 2. Średnie i odchylenia standardowe postrzegania PI w domu i w szkole przez nauczycieli w Izraelu

Zmienne	N	Zakres	Średnia	S.D.	Niezawodność
PI w domu	389	5,00–1,00	3,43	0,82	0,84
PI w szkole	394	1,00–4,95	3,35	0,56	0,86
Rodzicielstwo	386	1,00–5,00	3,49	0,71	0,80
Komunikacja	387	1,00–5,00	4,05	0,78	0,82
Wolontariat	382	1,00–5,00	2,91	0,83	0,74
Udział w podejmowaniu decyzji	385	1,00–5,00	3,03	0,67	0,69
Przeszkody	394	1,00–5,00	2,25	0,83	0,83
Atmosfera w szkole	393	1,00–5,00	3,67	0,66	0,69

* $P < 0,05$, ** $P < 0,01$, *** $P < 0,001$.

Zgodnie z tabelą 3 model ten wyjaśnia 11,1% wariancji, co wskazuje, że nauczycielki zachęcają rodziców do pracy z dziećmi w domu [$F_{(354)} = 4,29$, $p < 0,001$], a atmosfera szkolna ma wpływ dominujący i najbardziej pozytywny na skłonności nauczycieli do angażowania rodziców.

Tabela 3. Współczynniki regresji hierarchicznej do przewidywania postrzegania PI w domu przez nauczycieli

Wzorcowy blok	Krok 1	Krok 2
Płeć uczestników	-,147**	-,140**
Matematyka	-,020	-,017
Język	,001	,006
Nauka ścisła	-,079	-,053
Staż pracy uczestników	-,020	-,003
Poziom wykształcenia uczestników	-,080	-,052
Nauczyciel domowy	,014	,006
Przeszkody PI		-,030
Atmosfera w szkole		,277***
R ²	3,3%	11,1%
F	1,71	4,29***

*P < 0,05, **P < 0,01, ***P < 0,001, n = 355.

Postrzeżanie PI w szkole przez nauczycieli

Zgodnie z tabelą 4 model ten wyjaśnia 17,2% wariacji, co wskazuje, że nauczycielki zachęcają rodziców do pracy z dziećmi w szkole [$F_{(356)} = 8,39$, $p < 0,001$], a atmosfera szkolna ma najbardziej dominujący wpływ na motywacje nauczycieli do angażowania rodziców.

Tabela 4. Współczynniki regresji hierarchicznej do przewidywania postrzegania PI w szkole przez nauczycieli

Blok wzorcowy	Krok 1	Krok 2
Płeć uczestników	-,166**	-,157**
Matematyka	-,096	-,092
Język	-,091	-,085
Nauka ścisła	-,109*	-,073
Staż pracy uczestników	-,010	,015
Poziom wykształcenia uczestników	,051	,089
Nauczyciel domowy	,092	,080

Blok wzorcowy	Krok 1	Krok 2
Przeszkody PI		-,044
Atmosfera w szkole		,383***
R ²	4,7%	17,2%
F	2,45*	8,39***

*P < 0,05, **P < 0,01, ***P < 0,001, n = 357

Na ogół nauczyciele, szczególnie nauczycielki, postrzegają atmosferę szkoły jako mającą najbardziej dominujący i pozytywny wpływ na zaangażowanie rodziców w domu i w szkole. Niezależnie od tego nauczyciele podkreślają fakt, że przeszkody w relacjach z rodzicami mają negatywny wpływ na ich motywację do zaangażowania tychże. Tak więc, według nauczycieli, rodzice są poniekąd zaangażowani w pracę szkoły (mniej niż w domowe obowiązki uczniów). Odpowiadają oni na zaproszenia do udziału w posiedzeniach związków rodziców i nauczycieli, ale nie są zachęcani przez nauczycieli do udziału w procesach podejmowania decyzji. Informacje na temat pochodzenia nauczycieli (pochodzenie etniczne, wykształcenie, staż pracy w szkole itd.) okazały się bez znaczenia dla ich spostrzeżeń dotyczących PI.

Nauczyciele bardzo cenią sobie zachęcającą politykę administracyjną skierowaną na zwiększenie twórczych środków komunikacji z rodzicami (M = 4,06/5). Jednakże zwracają oni uwagę na trudności w ich relacjach z rodzicami (M = 2,25/5). Twierdzą, że rodzice nie zwracają uwagi na to, co mówią nauczyciele (M = 2,64/5), a ich strategie nie sprzyjają poprawie jakości relacji szkoła – rodzice (M = 2,57/5). Uważają, że procesy z udziałem rodziców są skomplikowane (M = 2,36) oraz że są oni pozbawieni umiejętności potrzebnych do rozwiązywania sporów z rodzicami (M = 2,23).

Zaangażowanie rodziców w domu: rodzice są bardziej zaangażowani w domu (3.43/5) niż w szkole (3.35/5). Nauczyciele wskazują, że uważają komunikację z rodzicami za ważny czynnik przyczyniający się do zaangażowania rodziców (M = 4,05/5), a zaraz za nim znajduje się rodzicielstwo (M = 3,49/5) – działania i warsztaty, które nauczyciele organizują dla rodziców w celu poprawy ich umiejętności rodzicielskich.

Co do udziału w procesach decyzyjnych w szkołach nauczyciele twierdzą, że rodzice biorą udział w procesie podejmowania decyzji w szkołach podczas spotkań PTA i innych, a ich udział jest umiarkowany (M = 3,03/5).

Nauczyciele nisko ocenili wolontariat uczestniczących rodziców (M = 2,91/5) w szkołach. Twierdzą oni, że rodzice są głównie proszeni przez nauczycieli o organizowanie spotkań towarzyskich i ceremonii w szkole.

Ogólnie jednak nauczyciele uważają, że to głównie atmosfera szkolna i polityka administracyjna mają wpływ na ich decyzje co do zaangażowania rodziców, a przeszkody, jakie napotykają w swoich relacjach z nimi, powstrzymują ich od promowania zaangażowania rodziców. Wszyscy nauczyciele opisywali większe PI

w domu w porównaniu do zaangażowania w szkole. Komunikują się oni z rodzicami, ale angażują ich w podejmowanie decyzji i wolontariat tylko w umiarkowanym stopniu.

OMÓWIENIE WYNIKÓW

Podobnie jak poprzednio⁷⁰, nauczyciele, którzy wzięli udział w aktualnych badaniach, zwrócili uwagę na dominujący, pozytywny wpływ atmosfery organizacyjnej szkoły na ich gotowość do zaangażowania rodziców w edukację swoich dzieci.

Nauczyciele informowali, że dyrektorzy zachęcają do polityk wspierających PI wraz z działaniami twórczymi i strategiami, które zachęcają do komunikacji z rodzicami – wyniki te są zgodne z wynikami takich autorów jak Fierman⁷¹, Bauch i Goldring⁷², a także Seginer⁷³. Wsparcie i inicjatywy dyrektora szkoły przyczyniają się do stworzenia wspólnej, otwartej atmosfery, która zachęca do współpracy pomiędzy dyrektorem a kadrami nauczycielską, nauczycielami a uczniami oraz między nauczycielami a rodzicami.

Jednakże, podczas gdy atmosfera szkolna i organizacyjna kierownictwa aktywnie zachęcają do PI, wiele trudności napotykanych przez nauczycieli w ich relacjach z rodzicami negatywnie wpływa na ich decyzje co do zaangażowania tychże w zajęcia szkolne. Główne trudności opisane przez nauczycieli obejmują brak szacunku, zaufania i niedoceniań ich statusu oraz umiejętności zawodowych⁷⁴. Jak wynika z badań Goldringa i Shapira⁷⁵, nauczyciele w obecnym badaniu postrzegają PI jako złożony problem. Mają oni poczucie, jak w badaniu Sanders i Epstein⁷⁶, że ich relacje z rodzicami są nieefektywne i że brakuje im umiejętności potrzebnych do angażowania ich w pracę szkoły⁷⁷.

⁷⁰ A. Addi-Raccah, R. Ainhoren, *School Governance and Teachers' Attitudes to Parents' Involvement in Schools*, „Journal of Teaching and Teacher Education” 2009, 25 (6); P.A. Bauch, E.B. Goldring, *op. cit.*; C.E. Smrekar, *The Impact of School Choice and Community: In the Interest of Families and Schools*, State University of New York Press, Albany, NY 1996.

⁷¹ W. Fierman, *Language and Education in Post-Soviet Kazakhstan: Kazakh-medium Instruction in Urban Schools*, „The Russian Review” 2010, 65 (1).

⁷² P.A. Bauch, E.B. Goldring, *op. cit.*

⁷³ R. Seginer, *op. cit.*

⁷⁴ A. Addi-Raccah, R. Arviv-Elyashiv, *Parent Empowerment and Teacher Professionalism: Teachers' Perspective*, „Urban Education” 2008, 43 (3); K. Kelly-Laine, *Parents as Partners in Schooling: The Current State of Affairs*, „Childhood Educations” 1998, 74(6), 342–345; K.L. Mapp, *Having Their Say...*

⁷⁵ E.B. Goldring, R. Shapira, *op. cit.*

⁷⁶ M.G. Sanders, J.L. Epstein, *op. cit.*

⁷⁷ R. Shimoni, J. Baxter, *op. cit.*

Nauczyciele wspomnieli o ich ograniczonej wiedzy w kontaktach z rodzicami ze zróżnicowanych sektorów populacji⁷⁸, ponieważ ich programy szkolenia i badania naukowe nie obejmują kursów, które dałyby im narzędzia do radzenia sobie z populacjami o wysokim poziomie zróżnicowania⁷⁹.

Większość nauczycieli została przeszkolona na seminariach nauczycielskich, ale różnice w ich pochodzeniu demograficznym lub umiejętnościach nie wpływają na opinie dotyczące PI. Wyniki te są sprzeczne z wynikami takich autorów jak Kim⁸⁰ i Garcia⁸¹, którzy zwrócili uwagę na wpływ pochodzenia nauczycieli, takich jego aspektów, jak edukacja i staż pracy, na ich gotowość do angażowania rodziców w domu i w szkole.

Relacje nauczyciel – rodzic są głównie odzwierciedleniem komunikacji personelu z rodzicami. Jednakże nauczyciele są mniej skłonni do angażowania rodziców w podejmowanie decyzji i rzadko zachęcają ich do wolontariatu w szkole. Kwestia zaangażowania rodziców w procesy decyzyjne jest problematyczna, znajduje się gdzieś pomiędzy zaangażowaniem rodziców a ich interwencją⁸². Decyzja w tej kwestii opiera się głównie na osobistej interpretacji, a nie na obiektywnych informacjach⁸³. Sheldon i Epstein⁸⁴ uważają, że zaangażowanie rodziców w proces podejmowania decyzji jest bardzo istotne. Podczas gdy nauczyciele donoszą o istnieniu demokratycznej atmosfery w szkole, szkoły wykluczają rodziców z procesów podejmowania decyzji i rzadko ich angażują.

Jeśli chodzi o wolontariat rodzicielski, nauczyciele najczęściej postrzegają PI jako bierne zaangażowanie, które obejmuje ograniczony udział w wycieczkach, prezentacje swoich zawodów i płatności za różne działania podejmowane w ciągu roku szkolnego. Zrozumienie znaczenia wolontariatu rodzicielskiego rozwinęło się dopiero w ostatnich latach, gdy okazało się, że ma on pozytywny wpływ na postrzeganie rodziców przez nauczycieli; są oni obecnie postrzegani jako znacznie angażujący się w kontekście szkoły, nawet w obszarach, które były wcześniej niedostępne dla rodziców, takich jak podejmowanie strategicznych decyzji, komitety pedagogiczne itp.⁸⁵

Mamy nadzieję, że obecne badania rzucą trochę więcej światła na charakter relacji nauczyciele – szkoła – rodzice. Wyniki badania odnoszą się do atmosfery w szkole,

⁷⁸ M. LaRocque, I. Kleiman, S.M. Darling, *Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement*, „Preventing School Failure” 2011, 55 (3).

⁷⁹ I. Friedman, *Yahasei beit-sefer, horim u-kehila be-israel* [School-Parents-Community Relationships in Israel], „The Initiative for Practical Educational Research” 2010, <http://education.academy.ac.il/Uploads/BackgroundMaterials/Hebrew/Parents%20Schools%20Relations-Friedman.pdf> (data dostępu: 24.08.2015).

⁸⁰ Y.A. Kim., *Minority Parental Involvement and School Barriers; Moving Focus away from Deficiencies of Parents*, „Educational Research Review” 2009.

⁸¹ O. Garcia, *Lost in Transculturation: The Case of Bilingual Education in New York City*, Linguistic LAUD Agency, Series A, Paper No. 624, 2004, Universitat Duisburg-Essen.

⁸² Y. Fisher, *Defining Parental Involvement: The Israeli Case*, „US-China Education Review” 2009, 6 (11).

⁸³ M.A. Suizzo, K. Soon, *Parental Academic Socialization: Effects of Home-based Parental Involvement on Locus of Control across U.S. Ethnic Groups*, „Educational Psychology” 2006, 26 (6).

⁸⁴ S.B. Sheldon, J.L. Epstein, *op. cit.*

⁸⁵ A. Dor, T.B. Rucker Naidu, *Teachers Attitudes towards Parents Involvement in School. Comparing Teachers in the US and Israel*, „Issues in Educational Research” 2012, 22 (3).

uczuc nauczycieli dotyczących zaangażowania rodziców i ich wpływu na ograniczone zaangażowanie rodziców w edukację swoich dzieci w domu oraz, w szczególności, w szkole.

Wcześniejsze badania dotyczyły przeszkód napotykaných przez nauczycieli i rodziców w ich wzajemnych relacjach, ale związek pomiędzy polityką szkoły (atmosferą) a barierami utrudniającymi relacje nauczyciel – rodzic nie był badany, jak również skutki niniejszych powiązań PI w domu i w szkole.

Raporty nauczycieli w bieżących badaniach dowodzą, że atmosfera szkolna wspiera politykę szkoły w zakresie PI. Nasze zalecenia odnoszą się do zmian koniecznych w celu poprawy relacji nauczyciel – rodzic, a skupiają się na potrzebie wzmocnienia pozycji nauczycieli i na rolach rodziców w szkołach oraz w społeczności.

Jeśli chodzi o atmosferę szkolną, ważne jest, aby zwiększyć zaangażowanie nauczycieli w procesy podejmowania decyzji edukacyjnych; powinni oni mieć prawo do wyrażania swojej wiedzy na poziomie szkoły i uczestniczenia w komisjach ministerialnych realizujących strukturalne, pedagogiczne reformy programów nauczania. Udział ten może dać władzę nauczycielom, przyznać im status partnera i podnieść ich samoocenę w zakresie posiadanych przez nich kompetencji zawodowych.

Istotne jest, aby nauczyciele brali udział we wspólnych działaniach. Ich widoczność w społeczności daje im większą władzę we własnych oczach i w oczach opinii publicznej. Ponadto nauczyciele, którzy są zaangażowani w działania społeczności i działania edukacyjne, powinni mieć prawo do specjalnych nagród.

Jednocześnie rodzice muszą również brać udział w każdym procesie, który ma miejsce w szkole, i powinni być traktowani jako sojusznicy. Dodanie kolejnego elementu do misji szkoły w celu uwzględnienia przedstawicieli rodziców w kierownictwie oraz organizowanie warsztatów dla członków PTA w celu zwiększenia wkładu rodziców i stworzenia partnerstwa zwiększy rolę, jaką rodzice odgrywają w szkole, i pozwoli uniknąć alienacji pomiędzy nimi a nauczycielami.

Kursy, które zapewniają przyszłym nauczycielom wiedzę i umiejętności potrzebne do rozwijania relacji z rodzicami, powinny być dodane do programów kształcenia nauczycieli. Kierownictwo szkoły musi wspierać rozwój zawodowy nauczycieli, podkreślając zaangażowanie i odpowiedzialność profesjonalnej współpracy z rodzicami i społecznością.

Nauczyciele powinni mieć swoje miejsce w instytucjach publicznych, poprzez wydziały do spraw edukacji w gminach i radach miejskich. Zapraszanie nauczycieli jako grupy docelowej do udziału w wydarzeniach organizowanych przez władze lokalne lub krajowe może się przyczynić do poprawy ich statusu publicznego. Jednocześnie wzajemne zaufanie pomiędzy nauczycielami a rodzicami musi być pielęgnowane w szkołach. Rodzice, którzy uważają, że nauczyciele dokładają wszelkich starań w celu przyspieszenia rozwoju szkolnego, emocjonalnego i społecznego ich dzieci, będą bardziej zadowoleni ze swojej szkoły. Szkoły starają się zminimalizować braki edukacyjne pomiędzy różnymi sektorami i lokalizacjami geograficznymi w społeczeństwie izraelskim, a nie mogą tego zrobić bez pomocy rodziców.

Ogólnie rzecz biorąc, rodzice, nauczyciele, dyrektorzy szkół i innych kluczowych podmiotów muszą pokazać swoją gotowość do wspierania PI i zdać sobie sprawę, że jest to część ich obowiązków zawodowych. Nauczyciele powinni czuć, że mają dobre narzędzia do skutecznego współpracowania z rodzicami, muszą być świadomi pochodzenia rodziców i czuć wsparcie ze strony administratorów na poziomie szkolnym oraz na poziomach krajowych i powiatowych.

BIBLIOGRAFIA

- Adams K., Christenson S.L., *Trust and the Family-School Relationship: Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades*, „Journal of School Psychology” 2000, 38 (5), s. 477–497.
- Addi-Raccah A., Ainhoren R., *School Governance and Teachers’ Attitudes to Parents’ Involvement in Schools*, „Journal of Teaching and Teacher Education” 2009, 25 (6), s. 805–813.
- Addi-Raccah A., Arviv-Elyashiv R., *Parent Empowerment and Teacher Professionalism: Teachers’ Perspective*, „Urban Education” 2008, 43 (3), s. 394–415.
- Avni D., *Tikshoret morim-horim al saf shnat 2000* [Teacher-Parent Communication on the Verge of 2000], Kivunim, Rechovot 2008.
- Baker J.L., Soden L.M., *The Challenges of Parent Involvement Research*, ERIC Clearinghouse on Urban Education, New York, NY 1998.
- Bauch P.A., Goldring E.B., *Teacher Work Context and Parent Involvement in Urban High Schools of Choice*, „Educational Research & Evaluation” 2000, 6 (1), s. 1–23.
- Ben-Peretz M., *Policy-making in Education: A Holistic Approach in Response to Global Changes*, Rowman & Littlefield Education, Maryland 2009.
- Bouffard S., Weiss H., *Thinking Big: A New Framework for Family Involvement Policy, Practice, and research*, „The Evaluation Exchange” 2008, XIV (1–2), s. 2–5.
- Cheng Y.C., *New Trends in Educational Administration in the 21st Century* [w:] *Communication and Sharing in Educational Administration: The Dialogue between Leading Chinese and Western Scholars at the Turn of the Century*, ed. D. Feng, Shanghai Educational Publishing House, China 2002.
- Chrispeels J.A., *The Family as an Educational Resource*, „Community Education Journal” 1987, 14 (3), s. 10–17.
- Christenson S.L., *Families and Schools: Rights, Responsibilities, Resources, and Relationships* [w:] *The Transition to Kindergarten*, ed. R.C. Pianta, M.J. Cox, Paul H. Brooks Publishing Co, Baltimore, MD 1999, s. 143–178.
- Christenson S.L., *The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students*, „School Psychology Review” 2004, 31, s. 378–393.
- Christenson S.L., Buerkle K., *Families as Educational Partners for Children’s Success: Suggestions for School Psychologists*, [w:] *The Handbook for School Psychology* (3rd ed.), eds. C. Reynolds, T.B. Gutkin, s. 709–744, Wiley, New York 1999.

- Christenson S.L., Sheridan S.M., *School and Families: Creating Essential Connections for Learning*, The Guilford Press, New York 2001.
- Cohen J., McCabe E.M., Michelli M., Pickeral T., *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*, „Teacher College Record” 2009, 111, s. 180–213.
- Coleman J.S., *Families and Schools*, „Educational Researcher” 1987, 16, s. 32–38.
- Connell A., Dishion T.J., Yasui M., Kavanagh K., *An Adaptive Approach to Family Intervention: Linking Engagement in Family-centered Intervention to Reductions in Adolescent Problem Behavior*, „Journal of Consulting & Clinical Psychology” 2007, 75, s. 568–579.
- Deslandes R., Bertrand R., *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire* [Parents’ Motivation to Participate in Their Elementary Children’s Schooling], „Revue des sciences de l’éducation” 2004, 30 (2), s. 411–434.
- Domina T., *Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School*, „Sociology of Education” 2005, 78, s. 233–249.
- Dor A., Rucker Naidu T.B., *Teachers Attitudes towards Parents Involvement in School; Comparing Teachers in the US and Israel*, „Issues in Educational Research” 2012, 22 (3), s. 246–262.
- Early D.M., Winton P.J., *Preparing the Work Force: Early Childhood Teacher Preparation at 2- and 4-year Institutions of Higher Education*, „Early Childhood Research Quarterly” 2001, 16 (3), s. 285–306.
- Epstein J.L., *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we Share*, „Phi Delta Kappa” 1995, 76 (9), s. 701–712.
- Eccles J.S., Harold R.D., *Parent-school Involvement during the Early Adolescent Years*, „Teachers College Record” 1993, 94, s. 568–587.
- Epstein J.L., *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*, „Phi Delta Kappa” 1995, 76 (9), s. 701–712.
- Epstein J.L., *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Boulder, CO 2001.
- Families and Schools in a Pluralistic Society*, ed. N.F. Chavkin, State University of New York Press, Albany 1993.
- Fierman W., *Language and Education in post-Soviet Kazakhstan: Kazakh-medium Instruction in Urban Schools*, „The Russian Review” 2010, 65 (1), s. 98–116.
- Fisher Y., *Defining Parental Involvement: The Israeli Case*, „US-China Education Review” 2009, 6 (11), s. 33–45.
- Fisher Y., Heiman R., *Haderech limetsuyanut – sipuram shel batei sefer metsuyanim* [The Road to Being Outstanding – The Story of Outstanding Schools], Henrietta Szold Institute, The National Institute for Science Research, and Yad Hanadiv, Jerusalem 2008.
- Friedman I., *Yahasei beit-sefer, horim u-kehila be-israel* [School–Parents–Community relationships in Israel], „The Initiative for Practical Educational Research” 2010, <http://education.academy.ac.il/Uploads/BackgroundMaterials/Hebrew/Parents%20Schools%20Relations-Friedman.pdf> (data dostępu: 24.08.2015).

- Friedman I., *Yahasei beit-sefer-horim be-israel* [School-Parent Relationships in Israel], „Iyunim Be-Minhal U-Ve-Chinuh” 2011, 32, s. 237–267.
- Friedman I., Fisher Y., *Hizdahut ve-he'arot: Yesodot bi-me'oravut horim be-veit ha-sefer* [Sympathy and Criticism: Basics in Parents' Involvement in the School], „Iyunim Be-hunich” 2003, 26, s. 7–34.
- Fulton I.K., Yoon I., Lee C., *Induction into Learning Communities*, National Commission on Teaching and American's Future, 2005.
- Garcia C., Torrence D., Skelton D., Andrade A., *Parental Involvement in Education and Its Effects on Student Academic Performance*, California State University, Undergraduate Studies, Honors 103, San Bernardino 1999, <https://web.archive.org/web/20080116034644/http://dcr.csusb.edu/honors/00/103F99DD.html> (data dostępu: 14.08.2015).
- Garcia O., *Lost in Transculturation: The Case of Bilingual Education in New York City*, Linguistic LAUD Agency, Series A, Paper No. 624, 2004, Universitat Duisburg-Essen.
- Goldring E.B., *System Wide Diversity in Israel: Principals as Transformational and Environmental Leaders*, „Journal of Educational Administration” 1992, 30 (3), s. 63–76.
- Goldring E.B., Shapira R., *Principals' Survival with Parental Involvement*, „School Effectiveness & School Improvement” 1996, 7, s. 342–360.
- Goldring E.B., Sullivan A.V., *Beyond the Boundaries: Principals, Parents and Communities Shaping the School Environment* [w:] *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, ed. K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, A. Hart, Kluwer, Amsterdam 1996, s. 195–218.
- Gorolnick W.S., Benjet C., Kurowski C.O., Apostoleris N.H., *Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling*, „Journal of Educational Psychology” 1997, 89, s. 538–548.
- Hill N.E., Craft S.A., *Parent School Involvement and School Performance: Mediated Pathways among Socio Economically Comparable African American and Euro American Families*, „Journal of Educational Psychology” 2003, 95, s. 74–83.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M., *Parent Involvement in Children's Education: Why does it Make a Difference?*, „Teachers College Record” 1995, 95, s. 310–331.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M., *Why do Parents become Involved in Their Children's Education?*, „Review of Educational Research” 1997, 67, s. 3–42.
- Hoover-Dempsey K.V., Walker J.M.T., Sandler H.M., Whetsel D., Green C.L., Wilkins A.S., Closson K.E., *Why do Parents become Involved? Research Findings and Implications*, „Elementary School Journal” 2005, 106 (2), s. 105–130.
- Hoy W.K., Woolfolk A.E., *Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools*, „The Elementary School Journal” 1993, 93 (4), s. 355–372.
- Hughes P., MacNaughton G., *Building Equitable Staff-parent Communication in Early Childhood Settings: An Australian Case Study*, „Early Childhood Research & Practice” 2001, 3 (2), s. 60–67.

- Ichilov O., *Kinun ha-hinuch ha-tziburi be-Israel u-nesiga mimeno* [Establishment and Decline of the Public Education in Israel] [w:] *Hafrata u-mishur ba-hinuch ha-tziburi be-Israel* [Privatization and Commercialization in the Public Education in Israel], ed. O. Ichilov, Ramot, Tel Aviv 2010, s. 21–51.
- Jowett S., Baginsky M., *Parents and Education: A Survey of Their Involvement and a Discussion of Some Issues*, „Educational Research” 1988, 30 (1), s. 36–45.
- Kelly-Laine K., *Parents as Partners in Schooling: The Current State of Affairs*, „Childhood Educations” 1998, 74 (6), s. 342–345.
- Kim Y.A., *Minority Parental Involvement and School Barriers; Moving Focus Away from Deficiencies of Parents*, „Educational Research Review” 2009, 4, s. 80–102.
- Kishrey mishpaha – Misgeret hinuch ba-gil ha-rach* [Family Ties – Educational Framework at Kindergarten Age], ed. C.Z. Greenbaum, D. Fried, The Israel Academy of Science and Humanities, Jerusalem 2011.
- Lareau A., *Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital*, „Sociology of Education” 1987, 60, s. 73–85.
- Lareau A., *Home Advantage* (2nd ed), Rowmen and Littlefield Publishers, Inc, London 2000.
- LaRocque M., Kleiman I., Darling S.M., *Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement*, „Preventing School Failure” 2011, 55 (3), s. 115–122.
- Lawrence-Lightfoot S., *Worlds Apart: Relationships between Families and Schools*, Basic Books, New York 1978.
- Leichter H., *Families as Environments for Literacy* [w:] *Awakening to Literacy*, ed. A. Oberg, F. Smith, Heinemann, Porthouse, NH 1974, s. 38–50.
- Lewis A., Forman T., *Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-school Relations*, „Anthropology & Education Quarterly” 2002, 33 (1), s. 60–89.
- Lewis L.L., Kim Y.A., Ashby Bey J., *Teaching Practices and Strategies to Involve Inner-city Parents at Home and in the School*, „Teaching and Teacher Education” 2011, 27 (1), s. 221–234.
- Lieberman A., Miller L., *Teachers – Transforming Their World and Their Work*, Teachers College Press, New York 1999.
- Lortie D., *School-teacher: A Sociological Study*, University of Chicago, Chicago, IL 1975.
- Malton G.B., Limber S.P., Teague T., *Changing Schools for Changing Families* [w:] *The Transition to Kindergarten*, ed. R.C. Pianta, M.J. Cox, Paul H. Brooks Publishing Co, Baltimore, MD 1999, s. 179–213.
- Mapp K.L., *Having their Say: Parents Describe How and Why They are Involved in Educational Research Association* [w:] *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*, ed. A.T. Henderson, K.L. Mapp, National Center for Family and Community Connections with Schools, Austin, TX 2002, s. 140–142.
- Mapp K.L., Hong S., *Debunking the Myth of the Hard-to-reach Parent* [w:] *Handbook of School-Family Partnerships*, ed. S.L. Christenson, A.L. Reschly, Routledge, New York, NY 2010, s. 345–361.

- Marjoriband K., *Ability and Attitude Correlates of Academic Achievements: Family-group Differences*, „Journal of Education Psychology” 1987, 79 (2), s. 171–178.
- Moosa S., Karabenick S.A., Adams L., *Teacher Perceptions of Arab Parent Involvement in Elementary Schools*, „The School Community Journal” 2001, 11 (2), s. 7–26.
- Okagaki L., Bingham G.E., *Diversity in Families: Parental Socialization and Children’s Development and Learning* [w:] *Handbook of School–family Partnerships*, ed. S.L. Christenson, A.L. Reschly, Routledge, New York, NY 2010, s. 80–100.
- Pasternak R., *Ha-hinuch ba-hevra ha-israelit* [Education in the Israeli Society] [w:] *Megamo ba-hevra ha-israelit* [Trends in the Israeli Society], ed. Z. Shavit, E. Yaar, The Open University Press, Tel Aviv 2003, s. 899–1016.
- Payne C.M., Kaba M., *So Much Reform so Little Change: Building-level Obstacles to Urban School reform*, Northwestern University, Institute for Policy Research, Evanston, IL 2001.
- Piotrkowski C.S., Botsko M., Matthews E., *Parents’ and Teachers’ Beliefs about Children’s School Readiness in High-need Community*, „Early Childhood Research Quarterly” 2001, 15 (4), s. 537–558.
- Raichel N., *Sipura shel ma’arechet ha-hinuch ha-israelit* [The Story of the Israeli Educational System], Magnes, Jerusalem 2008.
- Resnick J., *Globalizatzia shel ha-hinuch ve-havnayat siah nihuli be-israel* [Globalization of Education and the Construction of a Managerial Discourse in Israel], „Alpayim” 2009, 34, s. 82–111.
- Sakharov M., Farber B.A., *A Critical Study of Burnout in Teachers* [w:] *Stress and Burnout in the Human Service Professions*, ed. B.A. Farber, Pergamon Press, New York 1983.
- Sammons P., *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, Office for Standards in Education (OFSTED), London 1995.
- Sanders M.G., Epstein J.L., *School-Family-Community Partnership and Educational Change: International Perspective* [w:] *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change*, ed. A. Hargreaves, Springer, New York, NY 2005, s. 202–234.
- Schaedel B., Eshet Y., *Homework – The Home and the School in Israel* [w:] *Diversity In Education*, ed. G. Johanson, M. Kristoffersoon, Lulea University of Technology, Malmo, Sweden 2009, s. 137–150.
- Schaedel B., Hertz-Lazarowitz R., *Student’s Achievements in Reading and Writing: Annual Reports*, University of Haifa Press, Haifa, IL 1999.
- Schaedel B., Deslandes R., Eshet Y., *Educational Legislation and Parental Motivation for Becoming Involved in Education: A Comparative Analysis between Israel and Quebec-Canada*, „International Journal about Parents in Education” 2013, 7 (2), s. 107–122.
- Seginer R., *Parents’ Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective*, „Parenting” 2006, 6 (1), s. 1–48.
- Sever R., *Ke’ilu she-hakol beseder: Gishur bein-tarbuti be-vatei sefer, lama tzarich oto ve-eich osim et ze?* [As if Everything Is Ok: Inter-cultural Bridging in School,

- What Is It for and How It Is Done?], The Hebrew University Press, Jerusalem 1997.
- Sever R., *Bein hadifa le-hithaprut: Gormei blima shel hinucha'im be-nihul ha-dialog ha-beit-sifri be-toch context rav-tarbuti* [Between Pushing and Hiding Away: Containment Factors of Educators in Facilitating the Internal School Dialogue in a Multi-cultural Context], „Iyunim Be-Minhal Ve-Irgun Ha-Hinuch” 1999, 23, s. 96–139.
- Sheldon S.B., Epstein J.L., *Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement*, „Education and Urban Society” 2002, 35, s. 4–26.
- Shimoni R., Baxter J., *Working with Families: Perspectives for Early Childhood Professionals*, Addison-Wesley Publishers, Don Mills, ON 1996.
- Smrekar C.E., *The Impact of School Choice and Community: In the Interest of Families and Schools*, State University of New York Press, Albany, NY 1996.
- Sui-Chu E.P., Williams J.D., *Effect of Parental Involvement on Eighth-grade Achievement*, „Sociology of Education” 1996, 69, s. 126–141.
- Suizzo M.A., Soon K., *Parental Academic Socialization: Effects of Home-based Parental Involvement on Locus of Control across U.S. Ethnic Groups*, „Educational Psychology” 2006, 26 (6), s. 827–846.
- Swick K.J. *Reviews of Research: Parental Efficacy and Involvement Influences on Children*, „Childhood Education” 1988, 65, 1, p. 37–42.
- Swirski S., Dagan-Buzaglo N., *Bidul, i-shivyon u-shlita mitrofefet, tmunat matzav shel ha-hinuch ha-israeli* [Segregation, Inequality and Lost Control, the Current State of the Education in Israel], Adva Center and Rosa Luxemburg Foundation, 2009, <http://adva.org/wp-content/uploads/2015/08/bidul-ve-e-shivion-bachinuch.pdf> (data dostępu: 24.08.2015).
- Swirsky S., *Ma la-medina u-le-taktziv ha-hinuch?* [What's the State's Business with the Education Budget?], „Alpayim” 2009, 34, s. 19–42.
- Todd E.S., Higgins S., *Powerless in Professional and Parent Partnership*, „British Journal of Sociology of Education” 1998, 19 (2), s. 227–236.
- Vassalo P., *More than Grades: How Choice Boosts Parental Involvement and Benefits Children*, 2000, <http://www.cato.org/pubs/pas/pa-383es.html> (data dostępu: 24.08.2015).
- Walberg H.J., *Improving the Productivity of America's Schools*, „Educational Leadership” 1984, 41, s. 19–27.
- Walker J.M.T., Wilkins A.S., Dallaire J.R., Sandler H.M., Hoover-Dempsey K.V., *Model Revision through Scale Development*, „Elementary School Journal” 2005, 106, s. 85–104.
- Wherry J.H., *Selected Parent Involvement Research*, <http://www.par-inst.com/edresources/research/research.shtml>, 2002, <https://web.archive.org/web/20021003085149/http://www.par-inst.com/edresources/research/research.shtm> (data dostępu: 24.08.2015).

- Zeitz G., Johanesson R., Ritchie Jr. J.E., *An Employee Survey Measuring Total Wuality Management Practices and Culture*, „Group & Organization Management” 1997, 22 (4), s. 414–444.
- Zill N., *Family Change and Student Achievement: What We Have Learned, What It Means for School* [w:] *Family School Links: How do They Affect Educational Outcomes?*, ed. A. Booth, J.F. Dunn, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ 1996, s. 139–174.
- Ziv-Gur H., Levi-Zalmanson G., *Yahasei beit-sefer-horim mi-nekudat mabat shel ha-hinuch habikorti* [School-Parents Relationship from a Critical Perspective], „Ha-hinuch U-svivo” 2005, 27, s. 131–142.

TONY TOWNSEND, NEIL DEMPSTER, GREER JOHNSON,
JANE WILKINSON, ANNE BAYETTO

DYREKTORZY SZKÓŁ JAKO LIDERZY NAUKI CZYTANIA I PISANIA: STUDIA PRZYPADKÓW DOTYCZĄCE PRZYWÓDZTWA Z WYZNACZONYM CELEM

Abstrakt:

Prowadzone na szczeblu krajowym i międzynarodowym badania dotyczące postępów uczniów w nauce czytania i pisania wykazują, że problemy w tej dziedzinie występują w australijskich szkołach. Jakkolwiek ogólny wynik tych badań jest pozytywny, a większość australijskich uczniów osiąga wysokie standardy, to jednak znacząca mniejszość nadal ich nie spełnia. To udokumentowany fakt, że w szkole największy wpływ na wyniki uczniów mają nauczyciele prowadzący klasę, jednakże bez zaangażowania kierownictwa szkół nie nastąpiłby zwrot na krzywej przedstawiającej wyniki uczniów¹. W niniejszym opracowaniu uwzględniono prowadzony obecnie projekt *Dyrektorzy szkół jako liderzy nauki czytania i pisania* (Principals as Literacy Leaders – PALL), a w celu udokumentowania tego procesu wykorzystano dwa badania. Pierwsze z nich prowadzone jest w ramach projektu pilotażowego, a drugie obejmuje serię studiów przypadków w dziewięciu szkołach podstawowych w dwóch stanach Australii. Jak wynika z tych badań, projekt PALL ma pozytywny wpływ na pracę dyrektorów szkół w zakresie wspierania inicjatyw dotyczących nauki czytania i przyczynia się do poprawy jakości nauki czytania w szkołach podstawowych, a to z kolei ma wpływ na osiągnięcia uczniów w tej dziedzinie.

KONTEKST

Dane z krajowych i międzynarodowych badań dotyczących postępów uczniów w nauce czytania i pisania wykazują, że problemy w tej dziedzinie występują w australijskich szkołach². Jakkolwiek ogólny wynik tych badań jest pozytywny, a większość

¹ K. Leithwood, K. Leithwood, C. Day, P. Sammons, A. Harris, D. Hopkins, *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, National College for School Leadership, Nottingham 2006.

² S. Thomson, L. De Bortoli, M. Nicholas, K. Hillman, S. Buckley, *Challenges for Australian Education: Results from PISA 2009: The PISA 2009 Assessment of Students' Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, ACER Press, Victoria, Australia 2011; National Assessment Program Literacy and Numeracy (NAPLAN) 2008, 2009, 2010.

australijskich uczniów osiąga wysokie standardy, to jednak znacząca mniejszość nadal ich nie spełnia. Ponadto, jak wynika z powyższych źródeł oraz z wielu krajowych raportów i badań dotyczących niedostatków naszego systemu, jeśli idzie o naukę czytania i pisanie³, dzieci zapóźnione we wczesnych latach nauki w szkole wykazują zazwyczaj jeszcze większe opóźnienie w dalszych latach.

Pomimo długotrwałych i głęboko zakorzenionych niedostatków w tej dziedzinie coraz więcej wyników badań⁴ wskazuje na to, że szkoły mogą pozytywnie rozwiązać ten trudny do rozstrzygnięcia problem. W istocie przybývá dowodów świadczących o tym, że czynniki takie jak jakość nauczania⁵, jakość przywództwa w szkołach (szczególnie trwałego przywództwa)⁶ oraz wpływ dobrze zaplanowanego rozwoju zawodowego i programów wsparcia⁷ pozwalają wierzyć, iż trwała poprawa jakości uczenia się i postępów uczniów jest osiągalna.

Dobrze udokumentowanym w literaturze przedmiotu faktem jest to, że w szkole największy wpływ na wyniki uczniów mają nauczyciele prowadzący klasę, a wpływ dyrektorów szkół ma drugorzędne znaczenie, jednakże bez zaangażowania kierownictwa szkół nie nastąpiłby zwrot na krzywej przedstawiającej wyniki uczniów⁸. Aby doprowadzić do poprawy sytuacji na poziomie ogólnoszkolnym, liderzy szkół potrzebują jednak wiedzy nie tylko w zakresie przywództwa, lecz również na temat samego nauczania czytania i pisanie.

³ K. Rowe, *Teaching Reading: Report and Recommendations of the National Inquiry into the Teaching of Literacy*, Department of Education Science and Technology, Canberra 2005; W. Louden et al., *In Teachers' Hands: Effective Literacy Teaching Practices in the Early Years of Schooling*, Edith Cowan University, Mt Lawley, Western Australia 2005.

⁴ P. Hallinger, R.H. Heck, *Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning* [w:] *The International Handbook of Leadership for Learning*, ed. T. Townsend, J. MacBeath, Springer, New York, NY 2011; J.A.C. Hattie, *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence? Keynote Presentation at the Building Teacher Quality*, Australian Council of Educational Research Annual Conference, Melbourne (grudzień) 2003.

⁵ J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, Routledge, London, UK 2009.

⁶ K. Leithwood et al., op. cit.; V.A.C. Robinson, *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what Works*, Australian Council for Educational Leadership, Winmalee 2007; K. Seashore-Louis et al., *Learning from Leadership. Investigating the Links to Improved Student Learning*, Final report of research to Wallace Foundation, University of Minnesota, Minneapolis 2010.

⁷ R.C. Wei et al., *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, National Staff Development Council, Dallas, TX 2009; S. Hord, *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas 1997.

⁸ K. Leithwood et al., op. cit.

CO POWINNI WIEDZIEĆ DYREKTORZY SZKÓŁ?

Wiele wskazuje na istnienie rozbieżności pomiędzy badaniami a praktyką w zakresie nauki czytania, a treść i praktyka nauczania nie odzwierciedlają ogólnie znanej wiedzy na temat skutecznej nauki czytania⁹. Jako wiarygodni liderzy w dziedzinie nauczania dyrektorzy szkół muszą zaznajomić się z opartymi na dowodach badaniami i podpartymi autorytetem komentarzami wskazującymi, czego nauczyciele powinni uczyć i czego powinni się uczyć uczniowie. Jeśli działania dydaktyczne nie są podparte badaniami, może się okazać, że nauczyciele „nie uczą niczego szczególnego”¹⁰. Duke i Martin¹¹ zauważają, że samo doświadczenie może nie być najlepszym doradcą, ponieważ czasem „nie wiemy, czego nie wiemy”, co oznacza, że ważne jest posiadanie aktualnych informacji na temat istniejących badań. Większość dyrektorów szkół nie angażuje się bezpośrednio w nauczanie w klasie, jednakże posiadanie umiejętności udzielenia informacji na temat badań dotyczących czytania i metodyki nauczania przyczynia się do wzmocnienia ich zaangażowania w pracę klasy i umiejętności udzielania pomocy nauczycielom. Omawiając pracę *Ten Myths of Reading Instruction*, Wren¹² podkreśla, że umiejętność czytania nie jest przyrodzona i oczekiwanie od uczniów samodzielnego ćwiczenia w tej dziedzinie wskazuje na zarozumialstwo i niedbalstwo. Clark, Kirschner, Sweller¹³ oraz Moats¹⁴, wraz z wieloma innymi badaczami, utrzymują, że nauka czytania jest znacznie skuteczniejsza, jeżeli jest prowadzona w sposób bezpośredni, systematyczny i jasny. Routman¹⁵ zauważa, że „nauczyciele muszą być liderami, a dyrektorzy szkół muszą znać się na nauce czytania [ponieważ] kruche osiągnięcia [uczniów] nie będą trwałe, jeśli nie nastąpi synergiczne powiązanie nauki czytania i przywództwa oraz zaangażowanie i wspólne wysiłki nauczycieli i dyrektorów szkół”. Na poparcie tego stanowiska Schmoker¹⁶ przytacza potrzebę „prostoty, jasności i ustalonych priorytetów”, dzięki którym dyrektorzy szkół i nauczyciele będą dobrze widzieć, czego należy uczyć. Zasadniczą

⁹ J. Buckingham, K. Wheldall, R. Beaman-Wheldall, *Why Jaydon Can't Read: The Triumph of Ideology over Evidence in Teaching Reading*, http://www.readaustralia.com/why-jaydon_can't_read_australia.pdf (data dostępu: 16.09.2015).

¹⁰ D.K. Cohen, *Learning to Teach Nothing in Particular*, „American Educator”, zima 2010/2011, 34 (4), s. 44–46, 54, <https://www.aft.org/pdfs/americaneducator/winter1011/Cohen.pdf> (data dostępu: 22.08.2015).

¹¹ N.K. Duke, N.M. Martin, *10 Things Every Literacy Educator Should Know about Research*, „The Reading Teacher” 2011, 66, s. 9–22.

¹² S. Wren, *Ten Myths of Reading Instruction*, „SEDL Letter” 2002, 14 (3), s. 3–8.

¹³ R.E. Clark, P.A. Kirschner, J. Sweller, *Putting Students on the Path to Learning*, „American Educator” 2012, 36 (1).

¹⁴ L.C. Moats, *Teaching Reading is Rocket Science*, American Federation of Teachers, Washington, DC, 1999.

¹⁵ R. Routman, *Read, Write, Lead: Breakthrough Strategies for Schoolwide Literacy Success*, ASCD, Alexandria, VA 2014, s. 1.

¹⁶ M. Schmoker, *Focus. Elevating the Essentials to Radically Improve Student Learning*, ASCD, Alexandria, VA 2011, s. 20.

sprawą dla wychowawców jest przedyskutowanie tego, „dlaczego” trzeba coś zrobić, zanim przejdą do tego, „jak” to należy zrobić.

Strategie nauki czytania, które powinni znać dyrektorzy szkół, a nauczyciele stosować w procesie nauczania

Istnieje rozbieżność pomiędzy opartymi na dowodach badaniami na temat zasadniczych nauczanych i przyswajanych przez uczniów elementów, które pozwolą im z powodzeniem stać się samodzielnymi czytelnikami. Zgodnie z National Reading Panel¹⁷, National Inquiry into the Teaching of Literacy¹⁸ i Rose Review¹⁹ zapewnienie wiedzy i umiejętności w zakresie pięciu elementów składowych – świadomości fonologicznej, kojarzenia liter i głosek (znajomości alfabetu i foniki – *phonics*), słownictwa, zrozumienia oraz płynności – ma zasadnicze znaczenie dla przyswojenia przez uczniów umiejętności czytania. Pośrednio w raportach tych uwzględnia się znaczenie języka mówionego, ale dopiero w projekcie organizacji Australian Primary Principals' Association – Principals as Literacy Leaders (PALL) dodano język mówiony do tych pięciu elementów, określając ten zestaw jako The Big 6 of Reading – „wielką szóstkę nauki czytania”. Zasadnicze znaczenie ma głęboka znajomość tych sześciu elementów przez nauczycieli, ale ważne jest także to, w jaki sposób projektują oni i organizują swoje programy nauki czytania, aby osiągnąć istotne i długotrwałe rezultaty. Allington²⁰ omawia szczególne podejście do lekcji, jakie należy wdrożyć w celu maksymalnego przyswajania nauki. Obejmuje ono równowagę między nauczaniem całej klasy, grup a nauczaniem indywidualnym, przy czym należy upewnić się, że uczniowie potrafią sami rozsądnie wybrać to, co czytają, i czytać interesujące teksty ze zrozumieniem, a także łączyć czytanie i pisanie, tak aby przyciągnąć ich uwagę w celu późniejszej dyskusji i refleksji. Dalszą pomoc dla nauczania „wielkiej szóstki czytania” można znaleźć w stanowisku organizacji International Reading Association (2000) *Making a Difference Means Making it Different. Honoring Children's Rights to Excellent Reading Instruction*, które zawiera dziesięć zasad „ewaluacji obecnej polityki i praktyki nauki w klasie”.

¹⁷ National Reading Panel *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, 2000, http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf (data dostępu: 16.09.2015).

¹⁸ Department of Education, Science and Training (DEST), *Teaching Reading: Literature Review*, Commonwealth of Australia, Canberra, Australia 2005.

¹⁹ J. Rose, *Independent Review of the Teaching of Early Reading: Final Report*, 2006, <http://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf> (data dostępu: 16.09.2015).

²⁰ R. Allington, *The Other five „Pillars” of Effective Reading Instruction*, „Reading Today” 2005, 22 (6).

Co powinni wiedzieć dyrektorzy szkół na temat „wielkiej szóstki”?

Podstawę rozwoju umiejętności czytania i pisania stanowi **język mówiony**²¹). Rzeczywiście, wczesna biegłość w zakresie posługiwania się językiem mówionym wskazuje na wysokie prawdopodobieństwo późniejszych ogólnie dobrych wyników w szkole²². Nie należy jednak zakładać, że w następnych latach nauki szkolnej nastąpi automatyczna poprawa kompetencji uczniów, jeśli idzie o umiejętność słuchania i wypowiedzi ustnej – wymaga to bezpośredniej i systematycznej nauki²³. Rozwój umiejętności wypowiedzi ustnej wiąże się bezpośrednio z poprawą w zakresie umiejętności czytania, ponieważ uczniowie potrafią wtedy bardziej intencjonalnie słuchać ze zrozumieniem i sprawniej opowiadają o tym, co przeczytali.

Aby zrozumieć język mówiony, uczniowie muszą wiedzieć, że zdania składają się ze słów, słowa dzielą się na sylaby, nagłos i wygłos, a sylaby, nagłos i wygłos składają się z głosek, które można dzielić, wyodrębniać, łączyć i wymieniać. Ta wiedza zwana jest **świadomością fonologiczną**, przy czym należy zauważyć, że niektóre dzieci, idąc do szkoły, już dużo wiedzą na ten temat ze względu na bogate doświadczenie przedszkolne. Świadomość fonologiczna ma zasadnicze znaczenie dla nauki kojarzenia liter i głosek (znajomości alfabetu i foniki), a zatem nauczyciele nauczania początkowego muszą upewnić się, co dzieci już wiedzą, gdy rozpoczynają formalną naukę w szkole, a w razie potrzeby natychmiast rozpocząć odpowiednie nauczanie, aby uzyskać zrozumienie. Ma to duże znaczenie, gdyż jak zauważają Schuele i Boudreau²⁴: „nie wszystkie dzieci wykazujące słabą świadomość fonologiczną doświadczają trudności w nauce czytania, jednakże większość wykazuje takie trudności”.

National Early Literacy Panel²⁵ podkreśla, że istnieje silna korelacja pomiędzy wczesnym rozwojem słownictwa a późniejszym powodzeniem w nauce, a jeśli u przedszkolaków stwierdzono ograniczone słownictwo, stają się one później zagrożonymi uczniami²⁶. Rozwój **słownictwa** pomaga w nabywaniu umiejętności kojarzenia liter i głosek, zrozumienia i płynności czytania, co wymaga celowego i jasnego

²¹ T.A. Bradfield, et al., *Redefining Individual Growth and Developmental Indicators: Oral Language*, „Assessment for Effective Intervention” 2014, 39 (4); J. Gross, *Time to Talk. Implementing Outstanding Practice in Speech, Language and Communication*, Routledge, London 2013; L.B. Resnick, C.E. Snow, *Speaking and Listening for Preschool through Third Grade*, New Standards/International Reading Association, Newark, DE 2009.

²² M.C. Hougen, S.M. Smartt, *Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment, Pre-K-6*, P.H. Brookes, Baltimore, Md 2012; L.D. Kirkland, J. Patterson, *Developing Oral Language in Primary Classrooms*, „Early Childhood Education Journal” 2005, 32 (6).

²³ E. Palmer, *Teaching the Core Skills of Listening and Speaking*, ASCD, Alexandria, VA 2013.

²⁴ C.M. Schuele, D. Boudreau, *Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools” 2008, 39 (1), s. 3.

²⁵ National Early Literacy Panel, *Developing Early Literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*, National Institute for Literacy, Jessup, MA 2008, <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf> (data dostępu: 16.09.2015).

²⁶ H. Catts, M. Fey, X. Zhang, J.B. Tomblin, *Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children: A Research-based Model and Its Clinical Implementation*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools” 2001, 32.

sposobu nauczania, ze szczególnym naciskiem na wyrazy, których używają dorośli mówcy i pisarze, ponieważ takie właśnie słowa coraz częściej będą napotykać uczniowie czytający trudniejsze teksty²⁷.

Kojarzenie liter i głosek składa się z umiejętności identyfikowania poszczególnych liter i dokonania analizy fonicznej. Dzieci, które przychodzą do szkoły, już znając litery alfabetu, prawdopodobnie nie będą uczniami zagrożonymi w zakresie umiejętności czytania, uważa się to zatem za element ochronny²⁸. Nabycie umiejętności analizy fonicznej i zdolności do kojarzenia dźwięków z drukowanymi literami jest wymagane w programie nauczania, ponieważ stanowi zasadniczą umiejętność dekodowania, pomocną w samodzielnym czytaniu²⁹. W ramach nauczania foniki nauczyciele mieliby wymagać od uczniów stosowania tego, czego się nauczyli podczas czytania nadających się do dekodowania tekstów. Teksty owe dają uczniom wielorakie możliwości przećwiczenia przyswojonej wiedzy³⁰.

Hirsch³¹ przypomina nauczycielom, że na zrozumienie czytanego tekstu poważny wpływ ma istniejąca wiedza czytających, a zatem szeroki i bogaty program nauczania umożliwiający zdobywanie różnorodnego doświadczenia ułatwiającego czytanie ze zrozumieniem i dalsze doskonalenie umiejętności w zakresie języka mówionego i rozwijania słownictwa. Problemy ze zrozumieniem mogą dotyczyć każdego ucznia, jako że zrozumienie przekazu autora nie wynika w sposób naturalny z umiejętności dokładnego nazwania słów. We wczesnych latach nauki szkolnej istnieje dziewięć dominujących strategii nauczania **zrozumienia**, rozwijanych później przez nauczycieli szkół podstawowych przy użyciu bardziej złożonych tekstów³². Ponadto należy dbać o równowagę między beletrystyką a tekstami niebeletrystycznymi czytanyymi uczniom lub przez uczniów, ponieważ pierwszoklasiści są zmuszeni czytać zbyt wiele opowiadań, a za mało tekstów informacyjnych³³. Należy także kłaść nacisk na naukę umiejętności opowiadania o tym, co uczniowie przeczytali, i odpowiadania na bardziej abstrakcyjne pytania.

Ma to tak wielkie znaczenie, że Hasbrouck³⁴ wskazuje na **płynność** jako na element odgrywający podobną rolę jak niegdyś kanarek w kopalni, tzn. kiedy uczniowie

²⁷ I.L. Beck, M.G. McKeown, L. Kucan, *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*, Guilford Press, New York 2013.

²⁸ F. Alivernini, *An Exploration of the Gap between Highest and Lowest Ability Readers across 20 Countries*, „Educational Studies” 2013, 39 (4).

²⁹ J.F. Savage, *Sound it Out! Phonics in a Comprehensive Reading Program* (4th ed.), McGraw-Hill, New York, NY 2011.

³⁰ W. Joliffe, D. Waugh, *Teaching Systematic Phonics in Primary Schools*, Sage Publications, London 2012; B.D. Roe, S.H. Smith, *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*, eleventh edition, Belmont, CA. Wadsworth 2012.

³¹ E.D. Hirsch, *Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and the World*, „American Educator” 2013, 27 (1).

³² A. Bayetto, *Read, Record, Respond. Linking Reading Assessment to Instruction* (2nd ed.), Oxford University Press, South Melbourne, Vic 2013.

³³ D. Miller, B. Moss, *No More Independent Reading without Support*, Heinemann, USA 2013; T. Shanahan, *Letting the Text Take Center Stage: How the Common Core State Standards Will Transform English Language Arts Instruction*, „American Educator” 2013, Fall, s. 4–11.

³⁴ J. Hasbrouck, *Drop Everything and Read – But How? For Students Who Are Not Yet Fluent, Silent Reading is Not the Best Use of Classroom Time*, „American Educator” 2006, 30 (2), <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/summer2006/hasbrouck.cfm> (data dostępu: 16.09.2015).

czytają dokładnie, płynnie i z odpowiednią prozodią (ekspresją), to tak jakby kanarek śpiewał w kopalni (nie ma niebezpieczeństwa). Pikulski i Chard³⁵ określają płynność jako „pomost” pomiędzy językiem ustnym, rozpoznawaniem słów i zrozumieniem. Kiedy uczniowie czytają płynnie, rozpoznawanie słów, słownictwo, wiedza ogólna i zrozumienie mogą rosnąć eksponencjalnie, ponieważ czytają wtedy więcej słów³⁶. O ile dokładność nazywania słów można na ogół rozwijać poprzez dekodowanie, o tyle szybkości czytania i prozodii można uczyć w ramach programu nauki czytania, ponieważ uczniowie niekoniecznie poprawiają te umiejętności poprzez przeczytanie większej liczby słów. W miarę jak uczniowie przechodzą z klasy do klasy, rosną wymagania dotyczące sposobu czytania, a płynność czytania zyskuje na znaczeniu.

Doradza się, aby nauczyciele poświęcili dużo czasu na bezpośrednie nauczanie elementów składowych „wielkiej szóstki czytania” i zapewnili uczniom wiele okazji do zobaczenia w szerszym kontekście i zastosowania tego, czego się nauczyli, oraz zrozumienia, że elementy te znacząco pomagają im nabyć umiejętność samodzielnego i sprawnego czytania³⁷.

ROLA RODZICÓW

Jednym z aspektów o krytycznym znaczeniu dla polepszenia sytuacji uczniów w zakresie umiejętności czytania i pisania jest zaangażowanie rodziców w naukę ich dziecka. Literatura dotycząca teorii, praktyki i polityki w tym względzie uzasadnia potrzebę skupienia się na tych kwestiach. Międzynarodowe badania potwierdzające, że zaangażowanie rodziców w naukę ich dzieci nie tylko przyczynia się do ich większych postępów, ale również do dobrego samopoczucia, motywacji do uczęszczania do szkoły, uczenia się i ukończenia szkoły, uzasadniają politykę partnerstwa domu, szkoły i całej społeczności³⁸. Ważne jest to, że większość rodzin chce wspierać edukację swoich dzieci, jednakże ograniczają je różne złożone kwestie. Oto niektóre z nich:

³⁵ J.J. Pikulski, D.J. Chard, *Fluency: Bridge between Decoding and Reading Comprehension*, „The Reading Teacher” 2005, 58 (6),

³⁶ J. Serravallo, *Teaching Reading in Small Groups. Differentiated Instruction for Building Strategic, Independent Readers*, Heinemann, Portsmouth, NH 2010.

³⁷ R. Routman, *op. cit.*

³⁸ D. Muller, *Parents as Partners in Indigenous Children's Learning*, A report by Denis Muller & Associates for the Family-School and Community Partnerships Bureau, Canberra 2012, <http://austparents.edu.au/2014/wp-content/uploads/parents-as-partners-in-indigenous-childrens-learning.pdf> (data dostępu: 22.08.2015); A. Henderson, N. Berla, *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*, National Committee for Citizens in Education, Columbia, MD, 1994; R. Hess, S. Holloway, *Family and School as Educational Institutions*, [w:] *Review of Child Development Research: Vol. 7. The Family*, eds. R. Parke, R. Emde, H. McAdoo, G. Sackett (Eds.), University of Chicago Press, Chicago 1984, s. 179–222.

- brak pewności siebie i umiejętności pomocy dzieciom w nauce szkolnej³⁹;
- szkoły nie doceniają wiedzy rodziców⁴⁰;
- trudno włączyć się w jednokierunkowe kanały komunikacji;
- inicjatywy zaangażowania rodziny nie są umiejscowione w szerszym kontekście⁴¹;
- słaby dostęp do usług zdrowotnych i socjalnych – umożliwiających zaangażowanie w proces nauki szkolnej⁴².

Jakie kwestie ograniczają zaangażowanie w działalność szkoły w przypadku osób znajdujących się w szczególnie trudnej sytuacji? Oto one:

- ocena efektywności działania szkoły opiera się na pomiarze wyników;
- (błędne) przekonanie, że rodzicom znajdującym się w trudnej sytuacji jest wszystko jedno;
- (błędne) przekonanie o niemożności zmiany pozornie niemożliwych do przezwyciężenia trudności w zaangażowaniu rodziny⁴³;
- trudności w podtrzymaniu inicjatyw dotyczących zaangażowania związane z budowaniem szacunku i umacnianiem rodzin i społeczności⁴⁴.

W związku z powyższym widać wyraźnie, że osoby odpowiedzialne za kształtowanie polityki i szkoły muszą rozszerzyć gamę pomysłów na zaangażowanie rodziców. Równie ważne jest ponowne przemyślenie tego, czym w istocie jest zaangażowanie rodziców, komu ma służyć i w jakim celu.

- Zasadniczym celem angażowania wspólnoty w proces edukacji jest jej społeczne i polityczne upodmiotowienie w ramach działań na rzecz poprawy wyników nauczania.

Zważywszy, że istnieje niewiele empirycznych dowodów świadczących o korzyściach wpływających z inicjatyw na rzecz zaangażowania rodziców, należy określić pomocne punkty wyjścia. Użyteczny wkład stanowią między innymi następujące przykłady:

- W ramach programu zaangażowania rodziców i społeczności (Parental and Community Engagement Program – PaCE; 2010–2012) australijski rząd sfinansował inicjatywy na rzecz pomocy rodzinom i społecznościom w dotarciu do szkół i innych placówek oświatowych, aby móc bardziej włączyć się w edukację dzieci.

³⁹ G. Johnson et. al., *Principals as Literacy Leaders with Indigenous Communities: Leadership for Learning to Read – 'Both Ways'*, The Australian Primary Principals Association, Canberra 2014.

⁴⁰ K. Leithwood, C. Riehl, *What We Know about Successful School Leadership* [w:] *A New Agenda: Directions for Reach on Educational Leadership*, ed. W. Firestone, C. Riehl, Teachers College Press, New York 2005.

⁴¹ G. Johnson, N. Dempster, et al., *op. cit.*

⁴² K. Freiberg, R. Homel, S. Branch, *Circles of Care: The Struggle to Strengthen Child Developmental Systems through the Pathways to Prevention Project*, „Family Matters” 2010, 84.

⁴³ E. Goldring, S.F. Rallis, *Principals of Dynamic Schools: Taking Charge of Change*, Corwin, Newbury Park, CA 1993.

⁴⁴ C. Riehl, *Edging in: Locating a Focus on School–Family–Community Partnerships within the Scholarship of Educational Leadership* [w:] *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships: Research Perspectives for Transforming Practice*, ed. S. Auerbach, Routledge, New York 2012.

- Proponowana ścieżka: budowanie potencjału zaangażowania rodziców pod auspicjami rządu australijskiego (The Australian Government Building Capacity for Parental Engagement).
- Rozwijanie potencjału zaangażowania i przywództwa wśród dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i społeczności poprzez profesjonalne programy nauczania skupiające się na programach badań w działaniu na miejscu, obejmujących usługi na rzecz społeczności we współpracy z dyrektorami szkół, nauczycielami, rodzinami i innymi członkami społeczności (np. organizacjami pozarządowymi), w zależności od kontekstu⁴⁵.

Po ukazaniu, jaki charakter ma mieć wiedza niezbędna do tego, by dyrektorzy szkół i nauczyciele mogli pełnić rolę przywódczą w dziedzinie nauki czytania i pisania, przechodzimy teraz do opisu projektu opracowanego w celu pomocy dyrektorom szkół, aby mogli nabyć umiejętności przywódcze i merytoryczne w zakresie nauczania pisania i czytania, niezbędne, by umożliwić im kierowanie i wspieranie szkół w upowszechnianiu lepszej nauki uczniów, w szczególności w zakresie nauki czytania.

PROJEKT DYREKTORZY SZKÓŁ JAKO LIDERZY NAUKI CZYTANIA I PISANIA (PALL)

Projekt PALL został opracowany na podstawie pięciu następujących, udowodnionych naukowo, założeń:

1. **Założenie programu PALL dotyczące moralnego celu przywództwa:** Niepodważalne dowody naukowe wskazują, że dobra jakość przywództwa ma realny wpływ na proces uczenia się i osiągnięcia uczniów, co wynika ze współpracy w dążeniu do wspólnego celu moralnego, którym w tym przypadku jest poprawa w zakresie nauki czytania i pisania u dzieci⁴⁶.
2. **Założenie programu PALL dotyczące nauki czytania:** Badania przeprowadzone w kraju i za granicą potwierdzają, że nauka czytania wymaga od nauczycieli i rodziców zwrócenia bacznej uwagi na „wielką szóstkę” zjawisk ważnych w rozwoju umiejętności czytania: (i) wczesne i ciągłe obcowanie z językiem mówionym; (ii) świadomość fonologiczna; (iii) świadomość fonemiczna; (iv) płynność; (v) słownictwo oraz (vi) zrozumienie⁴⁷.

⁴⁵ J.M. Bolivar, J.H. Chrispeels, *Enhancing Parent Leadership through Building Social and Intellectual Capital*, „American Educational Research Journal” 2011, 48 (1).

⁴⁶ V.A.C. Robinson, *op. cit.*; J. MacBeath, N. Dempster, *Connecting Leadership and Learning: Principles for practice*, Routledge, The Netherlands 2009; G. Masters, *A Shared Challenge: Improving Literacy, Numeracy and Science Learning in Queensland Primary Schools*, Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne 2009; Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), *Improving School Leadership*. Volume 1: *Policy and Practice*, OECD Publishing 2008; K. Leithwood *et al.*, *op. cit.*

⁴⁷ D. Konza, *Understanding the Reading Process. Research into Practice Series*, 2011, http://www.decd.sa.gov.au/literacy/files/links/link_157541.pdf (data dostępu: 22.08.2015); Department of Education, Science and Training (DEST), *op. cit.*; W. Louden, *et al.*, *op. cit.*; K. Rowe, *op. cit.*

3. **Założenie programu PALL dotyczące interwencji w zakresie nauki czytania:** Ingerencje w naukę czytania powinny opierać się na solidnych dowodach o charakterze jakościowym i ilościowym, tak by odpowiadały potrzebom uczniów i miały zasięg ogólnoszkolny⁴⁸.
4. **Założenie programu PALL dotyczące wspólnego przywództwa:** Do osiągnięcia poprawy w zakresie nauki i wyników potrzebne są partnerstwa wewnętrzne i pozaszkolne⁴⁹.
5. **Założenie programu PALL dotyczące liderów uczących się podczas pracy:** Uczenie się przywództwa jest najefektywniejsze, kiedy lider znajduje poparcie swoich interwencji w szkole u cenionych mentorów⁵⁰.

Kierując się powyższym rozumowaniem, autorzy projektu pilotażowego PALL stworzyli go z myślą o poszerzaniu wiedzy dyrektorów szkół w dziedzinie nauki czytania i pisanie, a szczególnie czytania.

Projekt pilotażowy

Projekt *Dyrektorzy szkół jako liderzy nauki czytania i pisanie* (PALL) został rozpoczęty w 2008 roku przez organizację Australian Primary Principals Association (APPA) w 60 szkołach na terenie 4 australijskich stanów. Początkowo finansowaniem projektu zajmował się rząd Australii w ramach inicjatywy programów pilotażowych w dziedzinie nauki czytania, pisanie i liczenia w społecznościach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Od tamtego czasu do finansowania kolejnych programów i badań przyłączyły się też rządy stanowe i stowarzyszenia dyrektorów szkół. Od 2009 roku ponad tysiąc dyrektorów szkół publicznych, katolickich i niezależnych wzięło udział w jednym z trzech poniższych projektów uruchomionych w ramach ini-

⁴⁸ N. Dempster, et al., *Principals as Literacy Leaders: Confident, Credible and Connected*, Australian Primary Principals Association, Kingston, ACT 2012; S. Jacobson, *Leadership Effects on Student Achievement and Sustained School Success*, „International Journal of Educational Management”, 25 (1), s. 33–44.

⁴⁹ D. Konza, *Researching in Schools: Ethical Issues*, „International Journal of the Humanities” 2012, 9 (6), s. 77–86, Champagne, Illinois, USA; R. Bishop, M. Berryman, J. Wearmouth, M. Peter, *Developing an Effective Education Reform Model for Indigenous and Other Minoritized Students*, „School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice” 2011, 23 (1); P. Hallinger, R.H. Heck, *Collaborative...*; S. McNaughton, M.K. Lai, *A Model of School Change for Culturally and Linguistically Diverse Students in New Zealand: A Summary and Evidence from Systematic Replication*, „Teaching Education” 2009, 20 (1); Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR), *Early Years Learning Framework* (Research Report), 2009, <http://deewr.gov.au/early-years-learning-framework> (data dostępu: 22.08.2015); PricewaterhouseCoopers, *Creativity, Culture & Education: The Costs and Benefits of Creative Partnerships* (Research Report), 2010, <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/PWC-report-the-costs-and-benefits-of-creative-partnerships.pdf> (data dostępu: 22.08.2015).

⁵⁰ N. Dempster, S. Lovett, B. Flückiger, *Strategies to Develop School Leadership: A Select Literature Review*, Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne 2011; S.G. Huber, *Leadership for Learning – Learning for Leadership: The Impact of Professional Development*, [w:] *International Handbook of Leadership for Learning*, eds. T. Townsend, J. MacBeath, part two, Springer, Dordrecht 2011, s. 635–652; L. Darling-Hammond, M. LaPointe, D. Meyerson, M.T. Orr, C. Cohen, *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA 2007.

cyjatywy stowarzyszenia APPA: opisywany w niniejszej pracy program PALL, projekt *Dyrektorzy szkół średnich jako liderzy nauki czytania i pisania* (Secondary Principals as Literacy Leaders – SPALL) i program *Dyrektorzy szkół jako liderzy nauki czytania i pisania w społecznościach rdzennych* (Principals as Literacy Leaders with Indigenous Communities – PALLIC). Niniejszy artykuł koncentruje się na dwóch badaniach przeprowadzonych w ramach projektu PALL: (i) badanie wykonane podczas projektu pilotażowego; (ii) studia przypadków przeprowadzone w dwóch australijskich stanach, dalej anonimowo zwanych Stanem A i Stanem B, w 2014 roku. Na każdym z tych obszarów uczestników projektu pilotażowego PALL wybrano na podstawie kryteriów środowiskowo-szkolnych oraz cech samych dyrektorów⁵¹:

- Za czynniki środowiskowo-szkolne przyjęto niski status społeczno-ekonomiczny (na podstawie dochodów, wykształcenia, zawodu i rdzennego pochodzenia rodziców oraz mobilności uczniów i pochodzenia z terenów wiejskich) i niski poziom osiągnięć uczniów (w tym niska średnia ocen z czytania i duży odsetek uczniów nieosiągających krajowego poziomu umiejętności).
- Kryteriami wyboru w odniesieniu do dyrektorów były: zadeklarowana chęć poprawy wyników w nauce czytania i pisania w danej szkole; gotowość wspomagania postępów w nauce czytania i pisania oraz udziału w kierowaniu tym procesem; możliwość uczestnictwa w dwuletnim projekcie; chęć podtrzymania zaangażowania w czasie trwania projektu i po jego zakończeniu.

Mając na uwadze powyższe kryteria oraz znaczenie nauki czytania i pisania w szkole podstawowej, partnerzy projektu posłużyli się do opracowania studium pilotażowego dwoma pytaniami, które według badań i literatury naukowej są ważne dla dyrektorów dążących do tego, by ich codzienna praca realnie przekładała się na wyniki w nauce i osiągnięcia uczniów. Te dwa pytania to:

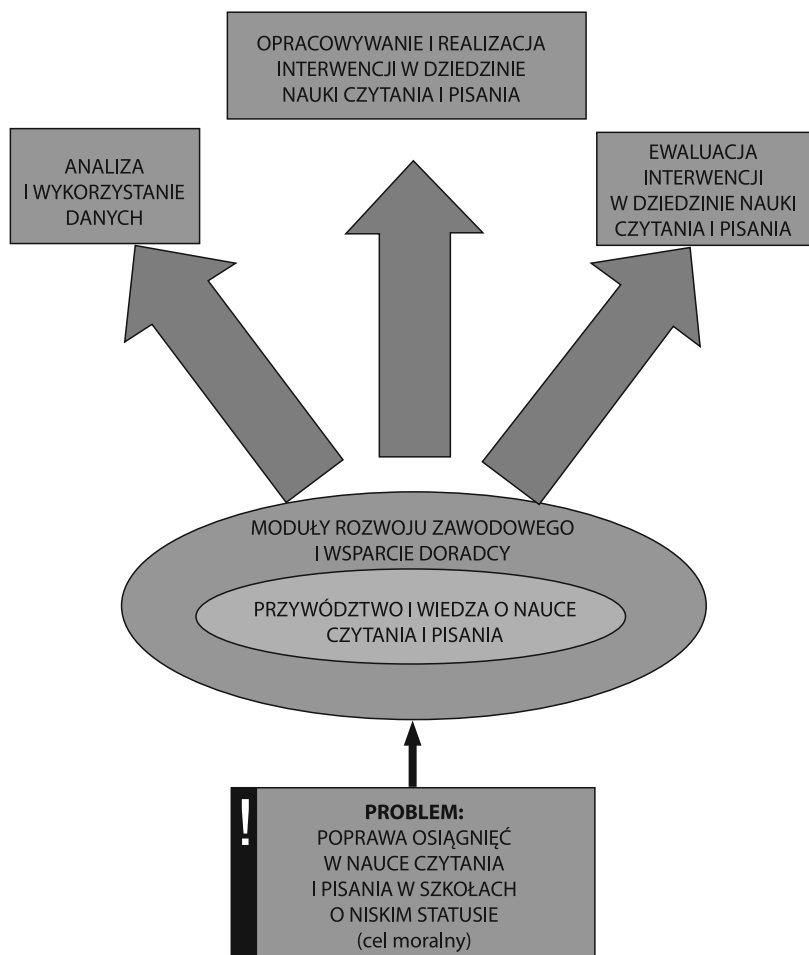
- (i) Jakie umiejętności związane z nauczaniem czytania i pisania muszą mieć dyrektorzy?
- (ii) Jakie umiejętności przywódcze muszą mieć dyrektorzy?⁵²
Projekt miał następujące cele:
 - (i) kształtowanie umiejętności dyrektorów szkół w społecznościach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym lub społecznościach rdzennych:
 - a) przegląd danych dotyczących szkoły i całego systemu oświaty w celu oceny skuteczności, a także opracowania planów i strategii na rzecz polepszenia wyników w nauce czytania i pisania oraz utrzymania ich na wysokim poziomie;
 - b) przewodnictwo w sporządzaniu planów poprawy w zakresie nauki czytania i pisania oraz w ich realizacji w danej szkole;
 - c) stworzenie zawodowej społeczności uczącej się w celu poprawy dziedziny nauki czytania i pisania w danej szkole;
 - d) wspomaganie kształtowania umiejętności czytania i pisania od strony systemowej;

⁵¹ N. Dempster *et al.*, *op. cit.*, s. 8–9.

⁵² *Ibidem*, s. 10.

(ii) ocena osiągnięć uczniów w nauce czytania i pisanie pod kątem realizacji celów a–d.⁵³

Na podstawie przywołanych wyżej badań twórcy projektu przyjęli zasadniczy pogląd, że problem z nauką czytania i pisanie w australijskich szkołach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym da się rozwiązać oraz że skuteczne przywództwo w tych szkołach jest niezbędne do osiągnięcia trwałej poprawy edukacji w szkole. Inne przyjęte poglądy to przekonanie, że praca dyrektorów szkół w australijskich szkołach podstawowych powinna opierać się na systemie określanym jako „przywództwo dla uczenia się”, oraz pewność, że w nauczaniu czytania i pisanie w na-



Rysunek 1. Powiązania między problemami dotyczącymi nauki czytania i pisanie a obecnymi badaniami

Źródło: M. Dempster *et al.*, *Principals as Literacy Leaders: Confident, Credible and Connected*, Australian Primary Principals Association, Kingston, ACT 2012, s. 5.

⁵³ *Ibidem*, s. 3.

szych szkołach powinno dominować podejście oparte na zrównoważonym systemie nauczania czytania o naukowo udowodnionej skuteczności. Ostatnie z przyjętych założeń przewiduje, że należy rozplanować rozwój zawodowy zgodnie z sekwencją pojawiania się ulepszeń (co wiąże się z analizą i wykorzystaniem danych w celu planowania, realizacji i ewaluacji interwencji w dziedzinie nauki czytania i pisania), czemu ma towarzyszyć przywództwo sprzyjające zmianom. Rysunek 1 przedstawia powiązania między problemami dotyczącymi nauki czytania i pisania a obecnymi badaniami⁵⁴.

Dwoma najważniejszymi komponentami projektu PALL były: (i) zapewnienie dyrektorom wsparcia doradczego i (ii) program rozwoju zawodowego.

Każdej szkole przydzielono doradcę zawodowo zajmującego się edukacją, dysponującego wiedzą w zakresie przywództwa oraz znajomością i zrozumieniem znaczenia nauki czytania i pisania w edukacji dziecka, jak również doświadczonego w pracy ze społecznościami w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, który miał pełnić funkcję doradcy do spraw nauki czytania i pisania oraz służyć pomocą uczestniczącym w projekcie dyrektorom szkół.

Ponadto opracowano pięć modułów rozwoju zawodowego ułatwiających dyrektorom uczenie się. Moduły te miały za zadanie:

- dokładnie wskazywać naukowe źródła, na których się opierają;
- umożliwiać przeczytanie najważniejszych źródeł;
- angażować dyrektorów w praktyczną naukę w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów;
- przedstawiać opis działań międzymodułowych⁵⁵.

Opracowano następujące moduły rozwoju zawodowego⁵⁶:

Moduł 1: Szablon przywództwa w nauce czytania i pisania

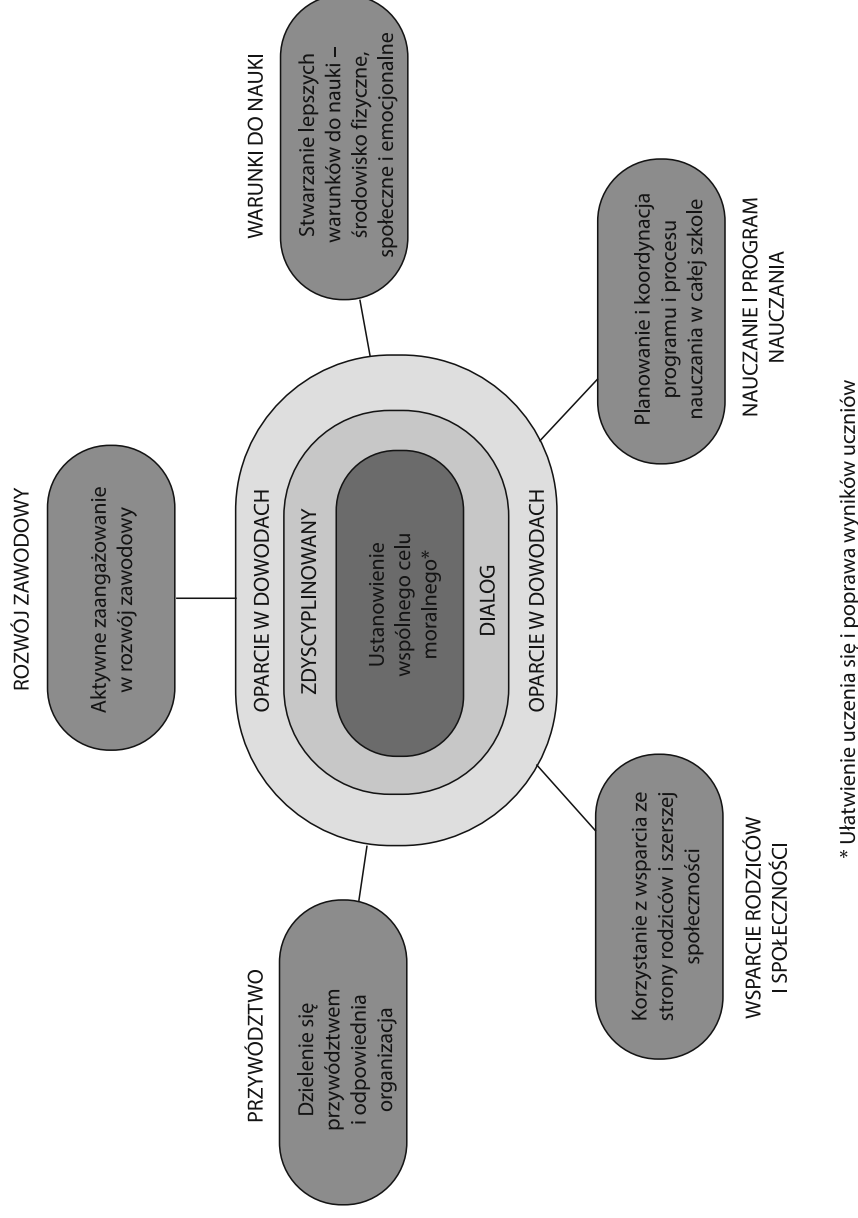
Pierwszy moduł przedstawiał syntetyczny obraz zagadnienia „przywództwa dla uczenia się” (*leadership for learning* – Lfl) stworzony na podstawie pięciu niedawnych meta-analitycznych badań dotyczących powiązań między przywództwem a uczeniem się⁵⁷. Rysunek 2 przedstawia wspomnianą syntezę lub szablon, jak to określano w projekcie.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 5.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 6.

⁵⁶ Za: *ibidem*, s. 6–8.

⁵⁷ K. Leithwood, C. Day, P. Sammons, A. Harris, D. Hopkins, *op. cit.*; V.A.C. Robinson, *op. cit.*; Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), *op. cit.*; J. MacBeath, N. Dempster, *op. cit.*; G. Masters, *op. cit.*



Rysunek 2. Przywództwo w uczeniu się – schemat

Źródło: M. Dempster et al., *Principals as Literacy Leaders: Confident, Credible and Connected*, Australian Primary Principals Association, Kingston, ACT 2012, s. 6–8.

Moduł 2: Co liderzy muszą wiedzieć o nauce czytania?

Drugi moduł miał za zadanie pokazać złożoność procesu czytania i znaczenie „wielkiej szóstki” naukowo potwierdzonych czynników, ważnych w tym procesie, którymi są:

- (i) wiedza językowa: fundamentalne znaczenie wczesnych doświadczeń językowych i ciągłej styczności z językiem używanym w domu i życiu pozaszkolnym dziecka;
- (ii) świadomość fonologiczna, a w szczególności świadomość fonemiczna;
- (iii) kojarzenie liter z głoskami;
- (iv) słownictwo;
- (v) płynność;
- (vi) zrozumienie.

Moduł 3: Przywództwo w zbieraniu i analizie danych na temat nauki czytania i pisania

Trzeci moduł dotyczył przedstawionego w szablonie zagadnienia dowodów, podkreślając znaczenie planowania i podejmowania decyzji na podstawie dowodów.

Moduł 4: Opracowywanie, wdrażanie i monitorowanie interwencji dotyczących nauki pisania i czytania

Czwarty moduł zawierał definicję „interwencji” nawiązującą do nadrzędnego celu programu pilotażowego, którym było polepszenie osiągnięć uczniów w szkołach uczestniczących w projekcie i ułatwienie im nauki czytania i pisania. Zbadano kilka procesów związanych z wprowadzaniem zmian i planowaniem interwencji, oczekując od każdej ze szkół przygotowania planu wdrażania interwencji, który mógłby wejść w życie z początkiem drugiego roku trwania projektu.

Moduł 5: Ewaluacja interwencji i planowanie przyszłych działań

Moduł piąty umożliwił dyrektorom szkół wykonanie trzech koniecznych etapów planowania szkolnej ewaluacji przeprowadzonych przez nich interwencji – określenie celu ewaluacji, wskazanie właściwych **procesów** zbierania danych i wyszczególnienie sposobów **wykorzystania** tych danych.

BADANIA DOTYCZĄCE PALL

Aby wnikliwiej przyjrzeć się zagadnieniu przywództwa, w niniejszej pracy opisano dwa osobne badania: badanie przeprowadzone w ramach programu pilotażowego i badanie w formie studium przypadku.

Badania w ramach studium pilotażowego

Podstawowym celem studium pilotażowego było ustalenie dwóch rezultatów uczestnictwa w projekcie:

1. Osobiste umiejętności dyrektorów szkół związane z przywództwem oraz nauczaniem czytania i pisanie (zwłaszcza czytania).
2. Wykorzystanie przez nich tych umiejętności w kierowaniu szkołą⁵⁸.

Na potrzeby badania wyodrębniono cztery następujące obszary:

- Obszar badań 1: Wpływ modułów rozwoju zawodowego.
- Obszar badań 2: Wpływ pracy doradców do spraw nauki czytania i pisanie.
- Obszar badań 3: Wpływ programu PALL na umiejętności dyrektorów.
- Obszar badań 4: Wpływ programu PALL na wyniki uczniów i szkół w dziedzinie nauki czytania i pisanie⁵⁹.

Za najkorzystniejszą dla uczestników projektu formę pozyskiwania danych uznano metodologię mieszaną, która wymuszała wielopłaszczyznowe potraktowanie danych z uwzględnieniem głównych celów i pytań badawczych. Metodologia mieszana stanowi połączenie metod ilościowych i jakościowych w jednym badaniu⁶⁰, a jej skuteczność jest dowiedziona w literaturze⁶¹. Podejście to przyjęto jako najwłaściwsze z punktu widzenia celów projektu, ponieważ, jak twierdzą⁶² Wiersma i Jurs, metodologia mieszana umożliwia „pełniejsze zrozumienie badanego zjawiska” niż pojedyncze metody.

Zgromadzone dane

Podczas badania pilotażowego zgromadzono następujące dane:

- profile szkół,
- szkolne raporty z ewaluacji dotyczące interwencji w zakresie nauki czytania,
- profile uczestników jako liderów szkół,
- kwestionariusz dla dyrektora i wywiad z dyrektorem,
- kwestionariusz dla nauczycieli i wywiady z nauczycielami,
- wywiad z doradcą do spraw nauki czytania i pisanie,
- wyniki oceny w ramach NAPLAN,
- notatki doradców do spraw nauki czytania i pisanie.

⁵⁸ N. Dempster *et al.*, *op. cit.*, s. 10.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 11–12.

⁶⁰ M.D. Gall, J.P. Gall, W.R. Borg, *Educational Research: An Introduction*, Pearson Education, New York, NY 2007.

⁶¹ J. Brannen, *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Avebury, Thousand Oaks, CA 1992; U. Flick *et al.*, *The Sage Qualitative Research Kit*, tłum. B. Jenner, SAGE, London 2007; K.F. Punch, *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*, SAGE Publications, London 2005; R.M. Thomas, *Blending Qualitative and Quantitative Research Methods in Theses and Dissertations*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA 2003.

⁶² W. Wiersma, S.G. Jurs, *Research Methods in Education: An Introduction* (8th ed.), Allyn and Bacon, Boston, MA 2005, s. 277.

Wyniki

Analiza danych ujawniła następujące pozytywne informacje:

1. Dyrektorzy szkół uznali zaproponowane materiały naukowe na temat przywództwa (szablon „przywództwa dla uczenia się”) oraz procesu uczenia się czytania („wielka szóstka”) za wysoce użyteczne i znaczące w kształtowaniu ich postaw jako liderów nauki czytania i pisania.
2. Dyrektorzy podejmowali bezpośrednie działania w kierunku zaangażowania nauczycieli we wspólne dążenie do realizacji moralnego celu szkoły.
3. Dyrektorzy znacznie silniej niż przedtem angażowali się w rolę przywódców kierujących rozwojem zawodowym nauczycieli w swoich szkołach.
4. Nauczyciele zauważali wzmożony transfer wiedzy między pracą dyrektorów a praktyką nauczania na lekcji.
5. Nauczyciele zaobserwowali umiarkowanie lepszy stosunek uczniów do nauki i wyników w nauce czytania i pisania; niewielka, lecz zauważalna liczba nauczycieli i dyrektorów odnotowała korzystne efekty udoskonalonych umiejętności w zakresie czytania i pisania w postaci poprawy zachowania i wzrostu samooceny.
6. Szkoły uczestniczące w projekcie pilotażowym uzyskały ogólnie lepsze rezultaty na krajowym sprawdzianie umiejętności czytania i pisania (National Assessment Program in Literacy and Numeracy – NAPLAN) oraz zadowolające wyniki wielu uczniów w ramach oceny wewnętrzzszkolnej.

Z drugiej strony:

1. Jedna czwarta nauczycieli i dyrektorów ze szkół biorących udział w projekcie doświadczała trudności w nawiązywaniu współpracy z rodzicami i członkami szerszej społeczności w celu rozwijania umiejętności czytania u dzieci.
2. Z powodu ograniczonych środków wielu dyrektorów stwierdzało brak możliwości rozszerzenia interwencji w stosunku do niektórych najbardziej potrzebujących dzieci w takim stopniu, jak by sobie tego życzyli⁶³.

BADANIE W FORMIE STUDIÓW PRZYPADKÓW

Drugie badanie związane z programem PALL to projekt badawczo-aktywizujący z udziałem grupy szkół kierowanych przez dyrektorów, którzy uczestniczyli w programie profesjonalnego uczenia się PALL w 2013 roku. Badanie aktywizujące polegało na realizacji szczegółowego programu badań, który miał na celu udokumentowanie i zrozumienie wszystkich aspektów działań przywódczych ułatwiających wdrażanie skutecznych strategii nauczania i uczenia się czytania w dziewięciu szkołach podstawowych i rejonowych w dwóch stanach Australii.

⁶³ N. Dempster *et. al.*, *op. cit.*, s. 2.

Pytania badawcze

Studia przypadków miały przynieść odpowiedzi na dwa główne pytania badawcze:

Pytanie badawcze 1: Czy projekt PALL odniósł skutek w odniesieniu do przywództwa dyrektorów w postaci zwiększenia nacisku na naukę czytania i pisanie w szkołach?

Pytanie badawcze 2: Czy zwiększony za sprawą działań liderów szkół nacisk na naukę czytania i pisanie wywarł jakikolwiek wpływ na podejście uczniów do czytania i ich wyniki?

Zgromadzone dane

Aby zebrać dane na temat działań liderów, nauczania na lekcjach, procesu uczenia się i osiągnięć uczniów, w szkołach złożono wizyty w ustalonych terminach w ciągu roku (cztery terminy w jednym stanie i trzy w drugim). Celem tych wizyt było zgromadzenie danych o tym, co naprawdę dzieje się w szkole starającej się o usprawnienie nauki czytania. Z myślą o nadrzędnej idei badań aktywizujących, jaką jest osiągnięcie poprawy, po każdej wizycie badacze dokonywali obróbki i analizy danych z każdej szkoły.

W każdej placówce stosowano następujące metody zbierania danych:

- wywiady z dyrektorami uczestniczącymi w badaniu szkół;
- zogniskowane wywiady grupowe z wybranymi nauczycielami biorącymi udział w interwencjach dotyczących nauki czytania (grupy 4–5 uczestników);
- zbieranie scenariuszy lekcji w celu uzupełnienia zogniskowanych wywiadów grupowych poświęconych skutecznym interwencjom w dziedzinie nauki czytania;
- zbieranie próbek prac uczniów do dalszej analizy;
- ankieta uczniowska na temat doświadczeń dotyczących postępów w nauce czytania;
- wgląd w podstawowe dane o wynikach uczniów wykorzystywane przez szkołę do monitorowania postępów i osiągnięć w nauce czytania.

Szkoły uczestniczące w studiach przypadków

Pośród dziewięciu szkół uczestniczących w studium przypadków w ramach niniejszego projektu w Stanie A: szkoły 1 i 2 to szkoły rejonowe (lata K-10) w miastach regionalnych, szkoła 3 to szkoła podstawowa w mieście regionalnym, szkoła 4 to mała szkoła wiejska, a szkoła 5 znajduje się na obszarze metropolitalnym. Szkoły 1 i 2 w Stanie B znajdują się na wschodnich przedmieściach stolicy stanu, a szkoły 3 i 4 na obszarach wiejskich.

Tabela 1 zawiera informacje dotyczące każdej z dziewięciu szkół uczestniczących w studium przypadków. Wynika z niej, że szkoły te różnią się zarówno pod względem

Tabela 1. Sytuacja demograficzna w szkołach uczestniczących w studium przypadków

Stan	Zapis w 2013 r.		Pracownicy w pełnym wyniarze czasu pracy	Nauczyciele (w pełnym wymiarze czasu pracy) w 2013 r.	Stosunek liczby uczniów do liczby nauczycieli w 2013 r.	Wskaźnik społeczno-educacyjnych korzyści dla społeczności (ICSEA)			
	Dziewczynki	Chłopcy				Najniższy 25%	Niższy średni	Wyższy średni	Najwyższy 25%
Stan A1	150	189	326	26,4	12,4	61	35	10	4
Stan A2	252	247	485	40,6	11,9	74	20	6	1
Stan A3	160	165	307	21	14,7	57	27	12	4
Stan A4	22	26	45	3,7	12,3	26	38	25	11
Stan A5	78	76	142	11	12,9	67	25	7	1
Stan B1	271	259	529	31	17,1	7	12	32	49
Stan B2	106	118	223	12,4	18,0	4	11	31	55
Stan B3	82	95	177	11,8	15,0	44	34	17	5
Stan B4	119	133	252	15,2	16,6	19	37	28	16

Źródło: na podstawie danych MySchool, <http://www.myschool.edu.au/>.

wielkości, jak i składu. W większości wypadków występuje równowaga pomiędzy liczbą kobiet i mężczyzn, ale na tym podobieństwa się kończą. We wszystkich szkołach w Stanie A z wyjątkiem jednej ponad 80% populacji szkoły plasuje się poniżej połowy wartości indeksu ICSEA, podczas gdy w Stanie B dwie szkoły wykazują ponad 80% w górnej połowie wartości indeksu.

Następnym interesującym czynnikiem jest stosunek liczby uczniów do liczby nauczycieli, zasadniczo różny w zależności od stanu, przy czym szkoły w Stanie B wykazują średnio o 4–5 więcej uczniów przypadających na jednego nauczyciela niż w Stanie A. Te dane demograficzne można dalej rozszerzyć, uwzględniając określony skład grupy uczniów i poziom finansowania przyznanego przez rząd na cele edukacji.

Tabela 2 zawiera informacje dotyczące procentowego udziału uczniów pochodzących ze środowisk rdzennej ludności lub posługujących się w domu językiem innym niż angielski, wraz ze stałymi wydatkami na ucznia w każdej ze szkół uczestniczących w studium przypadków. Z tabeli wynika, że we wszystkich szkołach w Stanie A występuje znaczna liczba rdzennej ludności, ale niewielu uczniów posługuje się w domu językiem innym niż angielski, natomiast w szkołach w Stanie B jest niewielu uczniów pochodzących z rdzennej ludności, ale w dwóch szkołach są znacznej wielkości grupy uczniów posługujące się językiem innym niż angielski (LOTE). Jako że dwie szkoły, w których występuje wielu uczniów z grupy LOTE, to równocześnie szkoły, w których większość uczniów pochodzi ze środowisk o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, mało prawdopodobne jest, że kwestie językowe w tych szkołach będą znacząco wpływać na umiejętność czytania przez uczniów.

Tabela 2. Pochodzenie uczniów i stałe wydatki

	Uczniowie ze środowisk ludności rdzennej %	LOTE %	Wydatki na ucznia w 2012 r.
Stan A1	8	0	14 194 \$
Stan A2	12	6	15 163 \$
Stan A3	10	1	12 233 \$
Stan A4	4	0	13 468 \$
Stan A5	8	0	17 104 \$
Stan B1	0	52	9 333 \$
Stan B2	0	59	8 864 \$
Stan B3	1	3	11 117 \$
Stan B4	1	5	8 291 \$

Źródło: na podstawie danych MySchool, <http://www.myschool.edu.au/>.

Ostatnia kolumna w tabeli 2 wskazuje na znaczną różnicę w zakresie finansowania szkół w Stanie B w stosunku do szkół w Stanie A, rzędu 5–6 tysięcy \$ na ucznia, wynikającą najprawdopodobniej z obecności różnych partii politycznych we władzach.

Tabela 3 zawiera porównania średnich wyników uczniów w dziedzinie czytania w teście National Literacy Test (NAPLAN) w 2011 i 2013 roku w klasie 3. dla wszystkich szkół uczestniczących w studium przypadku. Z tabeli 3 wynika, że nie ma jakiegось określonego wzorca uzyskania poprawy w klasie 3. w szkołach uczestniczących w studium przypadku. W niektórych szkołach, takich jak szkoły 1 i 2 w Stanie A oraz szkoły 2 i 4 w Stanie B, nastąpiła znaczna poprawa, natomiast w innych, takich jak szkoła 4 w Stanie A i szkoła 1 w Stanie B, nastąpił regres, podczas gdy w pozostałych zaobserwowano nieznaczną poprawę. Podobne pomiary przeprowadzone w szkołach wykazują marginalną poprawę w tym samym okresie w porównaniu do średnich wyników innych szkół o podobnym charakterze.

Tabela 3. Wyniki NAPLAN w klasie 3. w latach 2011 i 2013

	Klasa 3. Wyniki w nauce czytania 2011		Klasa 3. Wyniki w nauce czytania 2013	
	Szkoła	Podobna szkoła	Szkoła	Podobna szkoła
Stan A1	322	378	438	382
Stan A2	337	371	364	367
Stan A3	389	379	394	385
Stan A4	429	396	411	408
Stan A5	348	372	363	375
Stan B1	499	452	458	452
Stan B2	415	471	459	457
Stan B3	378	389	443	396
Stan B4	427	422	450	417

Źródło: na podstawie danych MySchool, <http://www.myschool.edu.au/>.

Tabela 4 zawiera porównanie średnich wyników uzyskanych przez uczniów w nauce czytania w teście National Literacy Test (NAPLAN) w 2011 i 2013 roku w przypadku uczniów klasy 5. we wszystkich szkołach uczestniczących w studium przypadku.

Tabela 4. Wyniki NAPLAN w klasie 5. w latach 2011 i 2013

	Wyniki w nauce czytania w klasie 5. w 2011 r.		Wyniki w nauce czytania w klasie 5. w 2013 r.	
	Szkoła	Podobna szkoła	Szkoła	Podobna szkoła
Stan A1	423	456	467	471
Stan A2	423	450	455	458
Stan A3	469	457	484	473
Stan A4	496	471	544	493
Stan A5	463	451	456	464
Stan B1	518	521	551	528
Stan B2	533	542	540	533
Stan B3	520	465	497	483
Stan B4	517	493	488	500

Źródło: na podstawie danych MySchool, <http://www.myschool.edu.au/>.

Z tabeli 4 wynika także, że nie ma określonego wzorca poprawy obowiązującego dla klasy 5. we wszystkich szkołach uczestniczących w studium przypadków. Wszystkie szkoły w Stanie A z wyjątkiem szkoły 5 wykazały poprawę, przy czym szkoły 1, 2 i 4 w Stanie A wykazały znaczną poprawę, a jedynie szkoła 5 w Stanie A pogorszenie. W Stanie B dwie szkoły wykazały pogorszenie, podczas gdy dwie pozostałe lekką poprawę. Ponadto pomiary podobnych szkół wykazują nieznaczną poprawę w tym samym okresie. Sugeruje to, że każdą szkołę należy traktować indywidualnie. W niektórych szkołach zaobserwowano poprawę zarówno w klasie 3., jak i w klasie 5., w innych pogorszenie w klasie 3., ale poprawę w klasie 5., a w jeszcze innych odwrotnie. Jeśli porównamy oceny uczniów klas 3. w 2011 roku z ocenami uczniów klas 5. w 2013 roku, w których jest wielu tych samych uczniów (jakkolwiek mobilność jest rzeczywistym problemem w wielu szkołach uczestniczących w studium przypadków), stwierdzimy, że pomiędzy klasą 3. a 5. wszyscy uczniowie wykazali mniejszą lub większą poprawę.

Załącznik 1 zawiera zestaw wykresów ilustrujących wyniki nauki czytania w szkołach w klasach 3. i 5. w ciągu pięciu lat. W tych zakresach trudno zauważyć wyraźny trend dotyczący wyników. Widać także, że w niektórych szkołach występują dość duże rozbieżności pomiędzy uczniami radzącymi sobie dobrze a tymi, którzy uczą się gorzej, podczas gdy w innych szkołach zakres osiągnięć jest zawężony. Niektóre szkoły radzą sobie dobrze w klasie 3., ale niezbyt dobrze w klasie 5. lub na odwrót. Podstawowy przekaz wynikający z tych wszystkich danych jest taki, że trudno używać poprawę osiągnięć w dziedzinie czytania, a nawet jeśli to nastąpi, trudno ją

utrzymać. Widać wyraźnie, że aby nastąpił trend wzrostowy na wszystkich poziomach szkoły, niezbędny jest skoordynowany wysiłek wszystkich zainteresowanych.

Wszystko to wykazuje, że prowadzenie szkoły i zarządzanie osiągnięciami uczniów jest złożonym zadaniem, a dyrektorzy szkół muszą wiedzieć konkretnie, co i w jaki sposób zamierzają osiągnąć. Dane ilustrują złożoność kombinacji uczniów i ich pochodzenia, nauczycieli i tego, co robią, oraz tego, w jaki sposób szkoła wspomaga uczniów, nauczycieli i rodziców w zakresie nauki czytania. Przejdźmy teraz do analizy danych zebranych w szkołach i przyjrzyjmy się, w jaki sposób je uzyskano.

Wyniki studium przypadków

Pięć wspomnianych wyżej pozycji, na których opiera się program PALL, jest obecnie wykorzystywanych jako nagłówki w celu opisanego, jak są wdrażane przez dyrektorów szkół i nauczycieli w dziewięciu szkołach uczestniczących w studium przypadku.

Moralny cel przywództwa

Założenie PALL dotyczące przywództwa przypomina dyrektorom szkół i nauczycielom, że powinni jasno określić moralny cel szkoły, a mianowicie lepsze życie wszystkich dzieci dzięki nauce, a w tym konkretnym wypadku przez zwrócenie uwagi na umiejętność czytania i pisania. Wszyscy dyrektorzy szkół uczestniczących w studium przypadków przedstawili jasne cele moralne na podstawie wspólnego celu przekazania umiejętności czytania, określonego przez szkołę w wyniku zaangażowania w realizację programu PALL. W przypadku niektórych dyrektorów szkół było to utwierdzenie się w przekonaniu, że znajdują się na właściwej drodze, jeśli idzie o realizację zadań w zakresie nabywania umiejętności pisania i czytania. Dla innych oznaczało to poważną zmianę, a liderzy określili program jako jeden z najlepszych programów rozwoju zawodowego, w jakim zdarzyło im się uczestniczyć.

Dyrektorzy szkół z przekonaniem opowiadali o wspólnych celach opracowanych w każdej ze szkół, podjętych przez nauczycieli, którzy również umieli bardzo wyraźnie określić wspólną wizję szkoły w zakresie przekazania umiejętności czytania i pisania. Pewien dyrektor szkoły podkreślił znaczenie kolegialnego kreowania jasnej wizji, poczynając od „rozmów z udziałem wszystkich pracowników” na temat programu PALL i oceny tego, co dał ten program kierownictwu. To wzbudziło zainteresowanie i skutkowało wszczęciem dialogu na temat nauczania i uczenia się czytania oraz pisania na poziomie ogólnoszkolnym. W przypadku tej małej szkoły tworzenie wspólnej wizji było stopniowym procesem, obejmującym „sukces całej szkoły” (kursywa odautorska) w badaniu, dlatego uczniowie z trudem czytają i piszą. W to badanie aktywnie zaangażował się dyrektor szkoły, co prowadziło do wspólnej dyskusji, od samego początku przy poparciu pracowników.

W wypadku innych szkół uczestniczących w studium przypadków nie ma wątpliwości, że dyrektorzy i nauczyciele w równym stopniu rozumieją i poważnie traktu-

ją ten przedmiot zainteresowania przywództwa. Na dowód tego twierdzenia można przytoczyć podobne wypowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli:

- Cała szkoła (włącznie ze starszymi klasami) zaangażowała się w wysiłki na rzecz uzyskania umiejętności czytania i pisania, pomagając nauczycielom uczyć się, jak pomóc uczniom, którzy nie są silni w tej dziedzinie.
- Nauczyciele są „interwenientami”, służą jako „liderzy dla każdego dziecka”. Mają świadomość, że muszą zrozumieć dzieci znajdujące się pod ich pieczę, wiedzieć, w jakiej znajdują się sytuacji i dokąd mają je prowadzić. Plan interwencji w dziedzinie nauki czytania pełnił ważną rolę, pozwalając wskazać kierunek działania w przypadku uczniów wymagających różnego poziomu interwencji.
- Plan poprawy na poziomie ogólnoszkolnym koncentruje się na czytaniu. Plan interwencji w dziedzinie czytania jest teraz „integralną częścią planu poprawy dla całej szkoły”.

Znaczenie czytania jako podstawy dla zaangażowania uczniów i opanowanie przez nich „multialfabetyzmu” (*multiliteracy*), co jest dzisiaj koniecznością, jest gwarancją zainteresowania przywództwa, jakiego udziela się tej sprawie w szkołach uczestniczących w studiach przypadków. Jakkolwiek automatyczne powinno być zaangażowanie całej szkoły na rzecz postępów każdego dziecka, dyrektorzy i nauczyciele muszą nadal stawiać ten cel przed sobą jako ciągły obowiązek moralny w obliczu konkurujących ze sobą potrzeb politycznych i praktycznych.

Nauka czytania

Jak donoszą dyrektorzy szkół, projekt PALL pomógł im rozwinąć i udoskonalić umiejętności umożliwiające bardziej efektywne wspieranie i prowadzenie nauczycieli w kierunku synchronizacji opracowania programu szkolnego i monitorowania praktyki w zakresie uczenia się i nauczania. Podejście to nie skupia się wyłącznie na poszczególnych nauczycielach umiejscowionych w izolowanych klasach, obejmuje natomiast podejście całej szkoły do opracowania programu szkolnego i praktyki nauczania. Jako istotną poprawę w stosunku do wcześniej stosowanych strategii uczenia zanotowano spójne podejście do nauczania poszczególnych aspektów umiejętności czytania i pisania. Jednym ze wskaźników tej spójności było wypracowanie „wspólnego języka” w sprawie umiejętności czytania i pisania, jaki pojawił się w planach okresowych i przeniknął do tygodniowych planów pracy. W innej szkole dyrektor zauważył, że zamiast „obarczać winą poszczególnych nauczycieli”, lepiej znaleźć wspólny język szkoły, który oznacza szansę na wszczęcie profesjonalnego dialogu pomiędzy nauczycielami, skupiającego się na udoskonaleniu metod przez nich stosowanych.

W wyniku programu PALL jeden z dyrektorów szkół opracował zawierający różne poziomy planowanych interwencji całościowy plan interwencji skupiających się w szkole na rozwoju umiejętności w zakresie języka mówionego. Doprowadziło to do wprowadzenia w całej szkole „czasu na rozmowę”, podczas którego uczniów dzielono na odpowiednie grupy (po dokonaniu oceny ich umiejętności w zakresie języka mó-

wionego na poziomie wysokim, średnim lub niskim), a wszyscy pracownicy (włącznie z personelem pomocniczym, dyrektorem szkoły, nauczycielami-specjalistami i nauczycielami prowadzącymi klasy) prowadzili którąś z nich. Zasadniczym elementem tego podejścia były ukierunkowane interwencje w przypadku uczniów uczących się w ramach poszerzonego programu, w związku z czym zaobserwowano „wpływ tych działań na ich... sposób pisania”; dzieci używały „skomplikowanych sformułowań”, „posługując się nimi w wypowiedzi pisemnej”. W istocie jedną z najbardziej uderzających tendencji zauważalnych w tym konkretnym studium przypadku było zyskanie przez dyrektorów świadomości, że poprawa praktyki w zakresie nauczania i uczenia się nie jest jedynie sprawą nauczycieli i kierownictwa, ale także asystentów nauczycieli i personelu pomocniczego.

Nie podlega obecnie dyskusji to, że, jak wskazuje wiele badań dotyczących nauki czytania, istnieje sześć opartych na szerokich badaniach obszarów praktyk, wymagających od dyrektorów szkół i nauczycieli znacznej wiedzy profesjonalnej (obszary te zostały wymienione powyżej, w założeniu PALL dotyczącym nauki czytania). Typowymi przykładami dotyczącymi tej niezbędnej wiedzy pedagogicznej w szkołach uczestniczących w studiach przypadków są przytoczone poniżej uwagi dyrektorów i nauczycieli:

- Zastosowanie programu PALL [„wielkiej szóstki”] pozwoliło w „bardzo zwięzły sposób zebrać te wszystkie elementy. Zauważyliśmy wśród pracowników wzrost umiejętności obserwowania klasy i wiedzy o tym, do czego dążymy”⁶⁴. Przyczyniło się to także do powstania wspólnego słownictwa w rozmowach z pracownikami na temat ogólnoszkolnego podejścia.
- Zastosowanie PALL spowodowało głębsze zrozumienie procesu czytania, dając podstawy nauki czytania i pisania oraz pomoc w odniesieniu do pytań, badań, strategii i zajęć.
- Nauczyciele są doświadczeni, ale zastosowanie „wielkiej szóstki” „rzeczywiście pozwoliło połączyć różne aspekty”. Kładzie się obecnie większy nacisk na opamiętanie języka mówionego, słownictwa i płynności.

Ponadto ważne jest, aby dyrektor szkoły stworzył środowisko, w którym wszyscy zainteresowani skupią się na nauce. Dyrektorzy szkół uczestniczących w studiach przypadków określili wiele zmian warunków do nauki. Obejmują one typowe zmiany warunków materialnych mające na celu pomoc doskonaleniu nauczycieli, zmiany rozkładu zajęć, tak aby nauczyciele równoległych klas lub etapów nauczania mogli się spotykać w celu wspólnego planowania, oceny i ewaluacji, jak również zwoływanie zebrań pracowników w celu profesjonalnego zgłębiania kwestii dotyczących „wielkiej szóstki” oraz organizację dni rozwoju całej szkoły poświęconych temu tematowi. Inna zmiana polega na aktywnym zachęcaniu nauczycieli i wspieraniu ich w wypróbowywaniu nowych praktyk PALL, przy czym liderzy szkoły dają nauczycielom do zrozumienia, że „nieważne, czy wam się uda, ale próbujcie”. W którejś szkole stwierdzono, że na zebraniach pracowników nauczyciele chętnie dzielą się teraz spostrzeżeniami doty-

⁶⁴ Ten i kolejne cytaty pochodzą z wywiadów przeprowadzonych w szkołach.

czącymi tego, co się udało, a co nie. Co się tyczy dzieci, w jeszcze innej szkole zmiany polegały na silniejszej zachęcie i wsparciu dla tych uczniów, którzy osiągnęli największe postępy, poprzez wyrazy uznania w postaci wręczania nagród na forum zgromadzenia szkoły.

Donoszono także o zmianach fizycznego, społecznego i emocjonalnego środowiska w klasie. W jednej ze szkół dyrektor odnotował, że w klasie wzbogaciło się słownictwo, co wiązało się z powstaniem w sali lekcyjnej ściany pokrytej słówkami. Pewien dyrektor szkoły zauważył, że dzieci zyskały większą pewność wypowiedzi na skutek większego nacisku na język mówiony i ukierunkowanego grupowania uczniów według ich umiejętności w zakresie wypowiedzi ustnej. W tych małych grupach wytworzyła się nowa kultura oczekiwań, by każde dziecko mogło się wypowiedzieć. Dzieci nie miały już być nadal „niewidzialne [...] siedzieć na miejscu i się nie wtrącać”; i co równie ważne, każde dziecko uzyskiwało „pozytywne opinie od odpowiedzialnych dorosłych i innych dzieci”. W rezultacie tego „dzieci wprost uwielbiają uczestniczyć w tych grupach [...] nigdy się nie spóźniają [...] to bardzo przyjazne otoczenie, kiedy tak sobie siedzą i są wysłuchane [...] są w grupie z podobnymi dziećmi [...] więc nikt nie dominuje [...] nie ma złych ani dobrych odpowiedzi”.

We wszystkich szkołach, jak refren powtarzała się kwestia ograniczonych finansów. Zabieranie uczniów na wycieczki uważa się za doskonały stymulator rozwoju umiejętności uczniów w zakresie języka mówionego, ale w wielu szkołach zauważono, iż związane z tym koszty uniemożliwiają uczestnictwo wielu rodzinom. Sposobem na stworzenie korzystnych warunków do stymulowania rozwoju umiejętności w zakresie języka mówionego mogą być także alternatywne strategie, takie jak organizowanie pieszych wycieczek po okolicy (nawet w obrębie szkoły) z wyraźnym naciskiem na wypowiedzi ustne czy też wykorzystanie „spotkań” z uczniami z innych szkół z Australii (lub nawet z zagranicy) w formie wideokonferencji lub odwiedzin gości (np. autora książek dla dzieci).

Dla niektórych szkół ciągłym utrapieniem utrudniającym realizację potrzeb uczniów była także znaczna ich rotacja. Jedną ze strategii przyjętych od początku wdrażania programu PALL była organizacja procesu zapisów skupiająca się na określeniu potrzeb dzieci przed wpisaniem ich do klasy. W innej szkole, w której zaobserwowano aż 25% wymiany uczniów w ciągu trwania programu, PALL stał wielką pomocą w określeniu różnych „napływów” dzieci potrzebujących strategii interwencyjnych, pozwalając także śledzić ich postępy.

Interwencje w zakresie czytania

Szkoły uczestniczące w studiach przypadków wzięły sobie do serca stanowisko PALL w kwestii interwencji, angażując się w wykorzystanie dowodów dotyczących wyników dzieci jako podstawy do określenia działań naprawczych. Zwrócono również uwagę na monitorowanie postępów, aby wypracować w profesjonalnych dyskusjach strategie zmierzające do uzyskania lepszych wyników przez określone grupy dzieci. Następujące uwagi uzyskane w szkołach uczestniczących w studiach przypadków uzasadniają wyłaniające się praktyki.

- Dane z NAPLAN dla klasy 4. wskazują na trudności w czytaniu na poziomie literalnym i wnioskującym; duży nacisk kładzie się na czytanie wnioskujące. Pomoc w nauce czytania i pisania w młodszych klasach w znacznym stopniu opiera się na danych, a nauczyciele informują, nad jakimi obszarami chcą popracować i co muszą zrobić, aby pomóc uczniom przejść na wyższy poziom.
- Na początku roku logopedka przeprowadziła Dzień bez pióra – przedstawiła prezentację i przebadła dzieci pod kątem umiejętności w zakresie języka mówionego. Stwierdziła, że aż 69% dzieci wykazuje problemy, od łagodnych do poważnych, w tej dziedzinie. To uderzające spostrzeżenie. Interwencje obejmują projekt skupiający się na umiejętnościach w zakresie języka mówionego w klasie przygotowawczej i pierwszej.
- Kohorta uwzględniona w interwencji w ramach studium przypadku obejmuje uczniów klasy 3. przechodzących do klasy 4., a celem badania jest prześledzenie postępów uczniów.
- Stosuje się model interwencji obejmujący „stopniowy wzrost odpowiedzialności” zamiast modelu „całość – niewiele – całość”. Oznacza to wprowadzenie strategii, jej modelowanie i wspólną realizację, a następnie grupowe i indywidualne zajęcia praktyczne, a potem sprawdzenie i poprawę strategii.

Czynnikiem o krytycznym znaczeniu, jeśli idzie o podnoszenie świadomości i akceptację pracowników, było także wykorzystanie solidnej bazy dowodów. W jednej ze szkół zebrane dowody skłoniły do „bliższego przyjrzenia się temu, co się dzieje w klasie” zamiast „zakładać, że wszystko jakoś toczy się samo”. Dyrektor innej szkoły zauważył, że „punktem wyjścia są dane zebrane w szkole”. Kilku liderów postawiło na rozwój zawodowy w zakresie analizy danych i przeprowadziło dyskusje na temat tych danych. Powstała baza dowodów stanowi punkt wyjścia do dyskusji obejmujących refleksje na temat innych wymiarów strategii przywództwa na rzecz nauki czytania i pisania (*LLL blueprint*), nie zaś broń, którą można wykorzystać do piętnowania lub karania poszczególnych pracowników czy zespołów nauczycieli, co prowadzi do zamknięcia przestrzeni dialogu. W pewnej szkole zauważono, że na skutek wykorzystywania danych w celu pomocy zespół pracowników szkoły zaczął odczuwać „pewien komfort”, w związku z czym nauczyciele byli w stanie przedstawić informacje zwrotne obejmujące refleksje na temat stosowanej przez nich samej praktyki oraz potrzeby nauki, gdyż „widzieli, że program zebrania zespołu liderów będzie obejmować pomoc dla pracowników”. Wykorzystanie danych dodało nauczycielom pewności siebie i pozwoliło doskonalić umiejętności. „Wszyscy starali się zrozumieć, o co chodzi w danych, jak należy ich używać, jak wykazać rozwój; otrzymali narzędzia umożliwiające zilustrowanie postępów uczniów”. W innej szkole informacje zwrotne kształtowano na poziomie klasy, z przystankami w miejscach, gdzie uczniowie mieli pytania, na które chcieli uzyskać odpowiedź. W ten sposób powstawał program zebrania klasowych.

W jednej ze szkół wyciągnięto z powyższego następującą naukę: zauważono mianowicie potrzebę regularnego angażowania wszystkich nauczycieli w ocenę po-

stępów uczniów. W szkole tej przeszkolono dwóch nauczycieli w zakresie testowania umiejętności języka mówionego wszystkich dzieci w celu zapewnienia spójności oceny w całej szkole. Doprowadziło to jednak do niezaangażowania niektórych nauczycieli, ponieważ, jak zauważył jeden z nich, „dzieci są oceniane przez inne osoby [...], a nam po prostu przekazuje się wyniki [...] nauczyciel nie ma tu wiele do roboty”.

W niektórych szkołach nadal starano się ustalić, jaki może być najbardziej wiarygodny sposób zbierania danych w celu oceny poprawy określonych aspektów nauki czytania i pisania. Zauważono, że niektóre testy nie są w pełni wiarygodne pod względem spójności na poziomie ogólnoszkolnym, a nauczycielom zależało na „spójności wdrażania testów”. Jednakże miarą postępu szkół w tej dziedzinie jest sam fakt, że zarówno kierownictwo, jak i nauczyciele angażują się w ważny dialog dotyczący wiarygodności dokumentowania postępów uczniów.

Wspólne przywództwo

W wielu szkołach za powodzeniem programu PALL stało większe wspólne przywództwo nauczycieli. Kiedy wprowadzono wspólne planowanie nauczycieli, organizowane cotygodniowo lub co dwa tygodnie, zaobserwowano powstanie wielu strategii, w tym większą skłonność do współpracy. W jednej ze szkół lider zespołu zajmującego się młodszymi klasami poprosił zespół o zbadanie różnych programów nauczania foniki i przedstawienie sprawozdania na ten temat. Skutkiem tej inicjatywy było utworzenie małej grupy nauczycieli z zamiarem wykorzystania podejścia obejmującego badania w działaniu do analizy najlepszych praktyk i opracowania zakresu nauki czytania oraz diagramu sekwencji. W związku z tym, że nauczyciele uzyskali większą pewność siebie w dziedzinie będącej przedmiotem zainteresowania, jeden z dyrektorów szkół zauważył, że rozwinęło się wśród nich autentyczne przywództwo, na przykład w postaci inicjowania własnych zajęć edukacyjnych poddawanych pod dyskusję podczas zebrania szkoły.

Inny dyrektor zauważył, że na skutek szerszego stosowania pracy zespołowej nauczycieli i konkretnego, wspólnego planowania zyskali oni większą swobodę w zakresie deprywatyzacji swej praktyki nauczania w klasie, w tym bezpośredniego uczenia się i wzajemnego przekazywania sobie informacji zwrotnych na temat własnej praktyki lekcyjnej. Podejście takie wyzwoliło wprowadzenie japońskiego planu lekcji, w ramach którego zespoły wyodrębniały elementy praktyki odpowiadające za poprawę nauki czytania i pisania, współpracowały nad ich poprawą, a następnie nauczyciele wypróbowywali to nowe podejście w każdej ze swoich klas, podczas gdy reszta zespołu nauczycielskiego obserwowała, przekazywała informacje zwrotne, a następnie włączała te informacje do swoich metod nauczania i przekazywała dalsze opinie. Kulminacją tej spirali działań badawczych było opracowanie „najlepszej lekcji”, która następnie była dokumentowana i udostępniana wszystkim do wykorzystania. Dyrektor zauważył, że na skutek tego podejścia uzyskano pogłębione wyniki hospitacji (w których uczestniczył dyrektor szkoły), informacje zwrotne

i wzajemne refleksje dotyczące stosowanych praktyk. Przyczyniło się to również do większego poczucia kolegiального działania i wzmocniło zaufanie wśród nauczycieli oraz skłonność do podejmowania ryzyka. Inny dyrektor zauważył, że zastosowanie tego podejścia stanowiło zachętę dla nauczycieli zainteresowanych opracowaniem programu nauki i innowacjami do przystąpienia do zespołów liderów w tych dziedzinach, przez co poczuł się oni włączeni w podejmowanie kluczowych decyzji, procesy i ich wyniki.

Dyrektorzy szkół rozumieli, że przywództwa nie określa stanowisko, ale wspólne działanie. Zgodnie z zawartym w programie PALL założeniem dotyczącym przywództwa nauczycieli w uczeniu się – ma ono zasadnicze znaczenie dla działania na poziomie ogólnoszkolnym. Jakkolwiek „nauczyciele traktowali swą rolę jako liderów ze skromnością”, poniższe z wybranych wypowiedzi szeroko obrazują ich podejście do przywództwa oraz samej nauki czytania i pisania.

- W klasach 2., 3. i 5. (klasa łączona) nauczycielka prowadziła zajęcia doskonalenia nauczycieli ze względu na jej osobistą wiedzę w dziedzinie statystyki. Dzięki jej obszernej wiedzy i znajomości analizy danych oraz umiejętności wyszukania odpowiednich informacji wszyscy uczestnicy upewnili się, że umieją określić, co się dzieje.
- „Troszczymy się o siebie nawzajem pod tym względem [wspólnego przywództwa]. Nie można być ekspertem we wszystkich dziedzinach, czyli trzeba zadawać pytania, a następnie [dowiedzieć się], kto ma odpowiednią wiedzę, a jeśli nie ma u nas [w szkole] takiej osoby, trzeba wyjść na zewnątrz i rozejrzeć się także po naszej sieci”.
- Pewien nauczyciel stwierdził, że w szkole istnieją różne poziomy przywództwa, z czym inni się zgodzili. Dyrektor tej szkoły często powtarza, że „dziecko wychowuje cała wioska”, a więc nauczyciele otrzymują aprobatę i wsparcie. Daje się im jasno do zrozumienia, że oczekuje się od nich przywództwa.

Wsparcie dla uczenia się liderów i pracowników

Wielu dyrektorów szkół przedstawiło uwagi na temat ram przywództwa, z którymi zetknęli się w trakcie uczestnictwa w programie PALL, oraz na temat sposobu ich użycia w dyskusji z pracownikami. Był to również dla nich bodziec do włączenia pracowników w kolejne dyskusje dotyczące starań na rzecz poprawy umiejętności czytania oraz raportów z badań w działaniu przeprowadzonych następnie podczas wizyt pracowników naukowych. Wizyty owe były planowanym elementem programu PALL, do którego zgłosiły się szkoły uczestniczące w studiach przypadków. Wspomniane raporty zawierały uwagi i pytania stawiane podczas analizy danych zebranych na podstawie wywiadów z dyrektorami szkół oraz nauczycielami. Oczywiście znajdowały się w nich również pytania na temat założeń programu PALL. Kilka przykładowych pytań zawartych w jednym z takich raportów pokazuje tendencje do zachęcania dalszego wewnątrzszkolnego przywództwa w zakresie planowania i działań interwencyjnych.

- Na kiedy planuje się ponowne badanie umiejętności w zakresie języka mówionego?
- Jak będą dalej wykorzystywane dane w celu dalszej pracy nad opanowaniem umiejętności języka mówionego w szkole powyżej klasy 1.?
- Jakie natychmiastowe informacje zwrotne, pozwalające wzmocnić wartość wycieczek mających na celu doskonalenie umiejętności w zakresie języka mówionego, otrzymujemy od dzieci, nauczycieli i rodziców?
- W jaki sposób można zachęcić do intensyfikacji wymiany poglądów z rodzicami na temat samego projektu dotyczącego języka mówionego? Czy specjalne, osobiste zaproszenia mogłyby być w tym pomocne?
- W jaki sposób zorganizowane jest przywództwo w zakresie doskonalenia języka mówionego – czas, możliwość planowania i ewaluacja? Czy niezbędnym bodźcem do urzeczywistnienia umiejętności w zakresie języka mówionego na poziomie ogólnoszkolnym musi być wprowadzenie zorganizowanego systemu?
- Zważywszy na znaczenie nacisku na umiejętności w zakresie języka mówionego w ciągu dalszych lat, jakie długoterminowe planowanie podejmuje się w tym zakresie? W jaki sposób i przez kogo jest realizowane?

Jeżeli w szkołach występują głęboko zakorzenione problemy w dziedzinie umiejętności czytania i pisania, dyrektorzy i nauczyciele stają w obliczu potrzeby ciągłego poszukiwania rozwiązań, które, jak wynika z badań, okazują się skuteczne, ale wymagają zaadaptowania do lokalnego kontekstu. Ważne pytanie na temat lokalnych rozwiązań dotyczy dostępności wsparcia, która, jak się okazuje, przyczynia się do utrzymania wysokiej motywacji i dążenia do celu. Kiedy nauczyciele współpracują z dyrektorami szkół, przygotowując ten sam raport ze swych działań do określonego momentu, zauważają rezultaty inwestowania w wyniki tych działań, co stanowi także zachętę do dalszego rozwijania zainteresowań uczniów.

Co się tyczy dyrektorów szkół, wykorzystanie mocnych danych wyposażyło ich w umiejętności i dodało pewności siebie, by mogli lepiej prowadzić zdyscyplinowany dialog na temat praktyki uczenia się i nauczania. Jeden z dyrektorów zauważył, że obecnie ich obserwacje dotyczące pracy klasy są znacznie lepszej jakości, ponieważ PALL i „wielka szóstka” stworzyły im „odpowiednie ramy i wspólny język, który mogą wykorzystać”. W szczególności „baza badawcza” pozwoliła kierownictwu zakwestionować długotrwałe stosowane praktyki w dziedzinie nauczania i poprosić nauczycieli, którzy nie godzą się podjąć tego wyzwania, by przedstawili wyniki badań uzasadniające ich aktualne praktyki w zakresie nauczania.

Wpływ projektu PALL na rozwój zawodowy

We wszystkich szkołach dyrektorzy musieli upewnić się co do głębokości wiedzy i doświadczenia pracowników w zakresie nauki czytania z uwzględnieniem „wielkiej szóstki”, a w ślad za tą oceną stworzyć możliwości ich dalszego rozwoju zawodowego. Było to dla wszystkich ważne działanie.

- W tym roku mieliśmy o wiele więcej dyskusji. Co tydzień mamy dwa wieczorne spotkania, z których jedno jest poświęcone uczącym się zespołom lub wspólnemu planowaniu. Na spotkaniach sektorowych było o wiele więcej na temat dyskusji dotyczących nauki czytania, uczenia się uczniów i informacji o tym, co robią nauczyciele i co powinni robić.
- W całej szkole wytworzyła się specyficzna kultura budowania bogatego języka mówionego, co przekłada się na zrozumienie jego powiązania z umiejętnościami czytania i pisania, a co w innej sytuacji by nie nastąpiło.
- Na powstałych fundamentach rozwinął się zdyscyplinowany dialog na temat danych i oceny, co pozwoliło nauczycielom pogłębić ich metody, dbając o to, by „nigdy nie obyło się bez bazy dowodów”.

Za zapewnienie wiedzy i zrozumienia w zakresie umiejętności czytania w szkole „wielkiej szóstki” w pierwszym rzędzie odpowiada dyrektor. Jeżeli dyrektorzy mają jakiegokolwiek wątpliwości dotyczące zawodowych umiejętności swoich pracowników w zakresie nauczania czytania, to ich obowiązkiem jest zorganizowanie dla pracowników sesji doszkalaćcych i zawodowych dyskusji w celu wzbogacenia istniejących strategii i udoskonalenia praktyk. Rozwój zawodowy nauczycieli w zakresie „wielkiej szóstki” ma krytyczne znaczenie dla przyjęcia tej koncepcji przez pracowników i doskonalenia ich umiejętności. Kiedy pisano ten rozdział, szkoły dopiero co otrzymały dane z ankiet przeprowadzanych wśród uczniów i przekazanych przez nich informacji zwrotnych na podstawie początkowych grup zogniskowanych wspólnych z nauczycielami. W związku z tym nie możemy ostatecznie skomentować dowodów na przełożenie się na praktykę lekcyjną kształcenia się samych nauczycieli w ramach rozwoju zawodowego. Możemy jednakże poczynić pewne wstępne obserwacje w tej dziedzinie na podstawie początkowych grup zogniskowanych składających się odpowiednio z nauczycieli i przedstawicieli kierownictwa.

W pewnej szkole ważnym punktem wyjścia stało się wprowadzenie dnia rozwoju zawodowego, poświęconego strategiom nauki czytania i pisania zgodnie z zasadami „wielkiej szóstki”, dla kierownictwa, nauczycieli i personelu pomocniczego. Obecnie nauczyciele „rozumieją powiązania pomiędzy elementami wielkiej szóstki”, chętniej zaczynają „dzielić się doświadczeniem”, a na poziomie ogólnoszkolnym można zaobserwować bardziej „skoncentrowane” planowanie obejmujące każdy z sześciu elementów nauki czytania i pisania. W innej szkole „panikę” zaobserwowaną wśród nauczycieli, kiedy zdali sobie sprawę, że ich sposób nauczania musi się zmienić, uśmierzyło wprowadzanie „wyraźnie określonych” i „realistycznych” ram PALL. Ramy te stanowiły kluczowy czynnik pomocny w planowaniu przez nauczycieli i kierownictwo spójnego podejścia do poprawy nauczania czytania i pisania, zrozumienia, w jaki sposób elementy nauki czytania i pisania łączą się ze sobą, i jasnego określenia wymagań wobec dzieci – czego mają się uczyć w poszczególnych klasach i na poziomie całej szkoły.

Wielu dyrektorów szkół podawało jako jeden ze sposobów na wprowadzenie tego bardziej skoncentrowanego planowania włączenie elementów „wielkiej szóstki” nie tylko do zmodyfikowanych dokumentów programowych, ale także do termina-

rza i tygodniowych programów pracy większości nauczycieli. To z kolei stworzyło podstawy do dyskusji dyrektorów z nauczycielami, jak planują oni wykorzystać te elementy w nauczaniu i jak potencjalnie oceniają efekty tego rodzaju podejścia do nauczania i doświadczenia dzieci w uczeniu się za pomocą tej metody. W przypadku pewnego dyrektora szkoły przegląd śródokresowy stał się okazją do dyskusji z niektórymi nauczycielami na temat tego, dlaczego nie stosują właściwego języka w dokumentach programowych.

Co się tyczy przełożenia profesjonalnego doświadczenia na zmianę praktyk, jeden z dyrektorów zaobserwował, że nauczyciele stosują teraz bardziej „precyzyjne” słownictwo (np. poszukując źródłosłowa wyrazów i informując dzieci, dlaczego to robią). Co do dzieci, nastąpiła znaczna poprawa, ponieważ zaczęły rozumieć, co się dzieje podczas lekcji i dlaczego.

Wsparcie ze strony rodziców i społeczności

Podobnie do wyników poprzednich badań, dyrektorzy szkół zgłaszali największe trudności w dziedzinie uzyskania wsparcia ze strony rodziców i społeczności⁶⁵. Wielu dyrektorów zauważało, że rodzice nie są w znacznym stopniu zaangażowani w realizację programu, coraz więcej matek pracuje i niewielu rodziców uczęszcza na specjalne spotkania wieczorne. Zaangażowanie rodziców zazwyczaj widoczne było w młodszych klasach i ograniczało się do czytania, czasem także do „wielkiej szóstki”. Szczególne problemy pojawiały się przy próbach zachęcenia rodziców do zaangażowania w starszych klasach. Pewien dyrektor w szkole o niskim statusie socjalno-ekonomicznym zasugerował, że najlepiej będzie nie włączać rodziców w pomoc w programach nauki czytania i pisanie ze względu na to, że niektórzy z nich sami są nienajlepszym wzorcem w kwestiach językowych. Warto więc przemyśleć mniej groźnie wyglądające strategie zachęcania rodziców i społeczności do włączania się w działalność szkoły, na przykład sugerując, by rodzice pytali dzieci, co im się podobało w szkole, i opowiadali, co ich jako rodziców ucieszyło w tym dniu, lub też organizując szkolne spotkanie przy grillu.

Pomimo zgłaszanego braku zaangażowania rodziców w działalność szkoły pewna szkoła o niskim statusie socjalno-ekonomicznym przytacza zakończony powodzeniem program na poziomie przedszkolnym, który kształtował użycie języka mówionego poprzez zajęcia dotyczące słuchania i możliwości wypowiedzi dla rodziców i dzieci. Reakcja rodziców była „wspaniała”, „bardzo im się podobało” i przekazali „fantastyczne opinie”. Jednym z efektów programu jest to, iż niektórzy rodzice są teraz wolontariuszami w szkole i że rozniosły się z ust do ust przekazywane informacje, dlaczego inni rodzice powinni uczestniczyć w programie wraz z dziećmi. Dyrektor zauważył, że na skutek programu zaobserwowano zauważalną różnicę w pewności siebie dzieci i ich przygotowaniu do rozpoczęcia szkoły, gdyż są one gotowe rozpocząć formalną naukę od pierwszego dnia. Dzieci ze szkół o niskim statusie socjalno-ekonomicznym nieregularnie uczęszczały do przedszkola ze względu na finansowe

⁶⁵ N. Dempster *et. al.*, *op. cit.*; G. Johnson *et al.*, *op. cit.*

trudności rodziców z ich dowozem, a zatem tego rodzaju program szkolny zwiastował postęp pod względem kluczowego aspektu, jakim jest przygotowanie do nauki czytania i pisania.

Niektórzy nauczyciele zauważyli, że rodzice przyjęli podejście „trzymania się na dystans” od szkoły, sądząc, że nauka to sprawa nauczycieli. Ci z kolei chcieliby zorganizować warsztaty dotyczące czytania dla rodziców, ale uważają, że przyszliby na nie „nie ci rodzice, co trzeba”. Nauczyciele zgadzają się, że istnieje potrzeba rozwiązania umożliwiającego „miękkie lądowanie” czy też jakiś „punkt wejścia” dla rodziców, i rozumieją, że ci mogą czuć się „onieśmieleni” oraz że grupy rodziców mogą tworzyć „koterie”.

Nauczyciele zgadzają się co do tego, iż w środowisku szkolnym to oni dysponują władzą i że korzystne byłoby znalezienie jakiejś neutralnej przestrzeni, szczególnie w przypadku dzieci na wczesnym etapie nauki i rozpoczynających naukę. Wydawało się, że rodzice dzieci od klasy zerowej do czwartej potrzebują takiej przestrzeni. Blisko miejsca zamieszkania, ale w budynku przedszkola, rodzice „zaczęli nawiązywać kontakty przy kawie, ponieważ były to warunki mniej zorganizowane”. Trudniej było w przypadku dzieci z klas 4. i 5., ponieważ dojeżdżają one same autobusem, a także dlatego, że nie stworzono odpowiednich podstaw. Bez nawiązania sieci kontaktów „rodzice nie mają »siatki bezpieczeństwa«, »nie czują się pewnie”.

Przykładem sukcesu w zakresie zaangażowania rodziców było zorganizowanie Dnia Matki, kiedy to „klasy były zatłoczone jak sardynki w puszcze [...] po prostu spotkaliśmy się na popołudniową herbatkę, a dzieci wstawały i mówiły, co szczególnie kochają u swoich mam, i bawiły się. Wypowiadały się też babcie i spotkanie było rzeczywiście bardzo, bardzo wielkim sukcesem”. Następnie z równym powodzeniem zorganizowano śniadanie dla ojców przy grillu, kiedy to 50 ojców pojawiło się w szkole, co poskutkowało niespodziewanym przedtem poziomem wzajemnych interakcji. Dyskutuje się także na temat zorganizowania Dnia Dziecka, kiedy to rodzice będą mogli przyjść i powiedzieć coś miłego o swoim dziecku.

Nauczyciele zgadzają się, że największym wyzwaniem jest zaangażowanie rodziców. W przypadku sektora najmłodszych dzieci rodzice są na miejscu, „ponieważ odprowadzają małe dzieci, podczas gdy większe same biegną do klasy” – wydaje się, że starsze dzieci nie chcą tu widzieć rodziców. Jeden z nauczycieli miał do czynienia z dwoma lub trzema dziadkami odprowadzającymi dzieci do szkoły. W pewnej szkole planuje się, że jedna z babć, prowadząca schronisko dla zwierząt, będzie przez kilka tygodni przyprowadzać co tydzień do szkoły psa, pokazując, jak zajmować się zwierzęciem, a być może także klasa zajmie się zbiórką funduszy dla schroniska.

Widać jednak dość wyraźnie, że zaangażowanie rodziców w naukę czytania dzieci stanowi problem wymagający dalszej pracy we wszystkich szkołach. Różne są tego przyczyny: rodzice sami miewają problemy językowe, są zapracowani, czują się niekomfortowo w tej sytuacji, a czasami nauczyciele po prostu nie chcą ich zaangażowania. Szkoły uczestniczące w studiach przypadków dokładają jednak wszelkich starań, aby na różne sposoby dotrzeć do rodziców. Poniżej przedstawiamy kilka wy-

cinków z biuletynu wydawanego przez jedną ze szkół, w której istnieje obecnie ciągły przepływ informacji między szkołą a domem na temat znaczenia czytania dla dzieci i znaczenia pomocy rodziców w nauce czytania.

<p>We wcześniejszych tegorocznych biuletynach Pani X wspomniała już o „wielkiej szóście” czytania. Dziedziny dające przepustkę do zdobycia umiejętności to: język mówiony, świadomość fonologiczna, fonika i wyrazy wymagające memoryzacji wzrokowej, słownictwo, płynność i zrozumienie. W trakcie tego roku nasi nauczyciele klasy przygotowawczej i pierwszej kierowali swą uwagę na naukę i rozwój swego potencjału nauczania w zakresie języka mówionego, a następnie świadomości fonologicznej i foniki. Nauczyciele w klasach 2–6 koncentrowali się na słownictwie i zrozumieniu. W ramach zespołów profesjonalnego uczenia się i w ramach całego zespołu pracowników nauczyciele współpracowali, dzieląc się swoimi najlepszymi praktykami i doskonaląc je w zakresie stosowania „wielkiej szóстки”.</p> <p>W wyniku tych inicjatyw osiągnięto znaczne i widoczne korzyści na poziomie ogólnoszkolnym w zakresie nauki czytania uczniów. Niektóre inne istotne elementy poprawy, osiągniętej dzięki większej wiedzy i świadomości oraz wdrażaniu zasad „wielkiej szóстки”, to:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wzbogacenie słownictwa w klasach 2–6, – szersza wiedza na temat tego, w jaki sposób należy wspierać, wzbogacać, przyspieszać i indywidualizować naukę czytania każdego ucznia. 	<p>Aby pomóc Państwu i Państwa dziecku w zrozumieniu i wydobyciu dalszego sensu tego, co przeczytało, mogą Państwo, omawiając przeczytany tekst, posłużyć się następującymi pytaniami:</p> <p>Popatrz na okładkę – jak myślisz, o czym jest ta książka? Co widzisz na tym obrazku? Jak możemy rozpracować te trudne wyrazy? Jak myślisz, co będzie dalej? Czy możesz mi opowiedzieć to, co właśnie przeczytałeś? Czy chciałbyś znaleźć się w tym opowiadaniu? Dlaczego tak albo dlaczego nie? Która część książki najbardziej ci się podoba? Która postać jest twoją ulubioną? Dlaczego ją polubiłeś/ polubiłaś? Gdybyś mógł/mogła zmienić zakończenie lub jakąś część opowiadania/książki, to co i dlaczego?</p>
--	---

Ankiety dla uczniów

W każdej szkole objętej studiami przypadków uczniowie otrzymali krótkie ankiety w celu określenia ich podejścia do czytania: ile czytają dla przyjemności, w wolnym czasie lub w szkole, co czują, kiedy czytają lub angażują się w zajęcia związane z czytaniem, oraz czy rodzice pomagają im w czytaniu w domu. Ogółem zwrócono 1055 wypełnionych ankiet. Zawierały one siedem pytań wspólnych dla wszystkich uczniów, poproszono także szkoły o dodanie własnych trzech. Odpowiedzi na pytania punktowane były w sposób następujący: 1 = nigdy, 2 = czasem i 3 = zawsze. Tabela 6 przedstawia średnią punktację w stanie A, a tabela 7 średnią punktację w stanie B.

Tabela 6. Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów w stanie A

	A1 N = 38	A2 N = 42	A3 N = 48	A4 N = 31	A5 N = 100	Wszystkie szkoły w A N = 259	Wszystkie szkoły N = 1055
Czy lubisz czytać?	2,47	2,62	2,52	2,52	2,52	2,53	2,59
Czy dobrze czytasz?	2,32	2,38	2,48	1,74	1,74	2,43	2,50
Czy czytasz w domu w czasie wolnym?	2,18	2,19	2,10	2,10	2,10	2,14	2,19
Czy czytasz w czasie wolnym w szkole?	2,16	2,31	2,15	1,84	1,84	2,15	2,21
Czy nauczyciel mówi o tym, jak poprawić umiejętność czytania?	2,45	2,69	2,56	2,29	2,29	2,52	2,44
Czy nauczyciel interesująco uczy czytania?	2,22	2,71	2,48	2,13	2,13	2,41	2,44
Czy rodzina pomaga ci w czytaniu w domu?	2,38	2,26	2,35	2,29	2,29	2,32	2,25

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów w stanie B

	A1 N = 508	A2 N = 56	A3 N =	A4 N = 232	Wszystkie szkoły w B N = 796	Wszystkie szkoły N = 1055
Czy lubisz czytać?	2,61	2,61		2,50	2,58	2,59
Czy dobrze czytasz?	2,53	2,46		2,50	2,52	2,50
Czy czytasz w domu w czasie wolnym?	2,24	2,11		2,01	2,16	2,19
Czy czytasz w czasie wolnym w szkole?	2,30	2,13		2,03	2,21	2,21
Czy nauczyciel mówi o tym, jak poprawić umiejętność czytania?	2,36	2,38		2,43	2,38	2,44
Czy nauczyciel interesująco uczy czytania?	2,40	2,30		2,43	2,40	2,44
Czy rodzina pomaga ci w czytaniu w domu?	2,03	2,36		2,25	2,21	2,25

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki ankiet przeprowadzonych w szkołach w stanach A i B są dość zgodne i wykazują jedynie niewielkie różnice pomiędzy stanami i szkołami w obrębie stanów. Zważywszy, że w większości punktacja przekracza 2,0 w prawie wszystkich szkołach, widać wyraźnie, że uczniowie lubią czytać, jedynie w nieznacznie mniejszym stopniu są przekonani, że dobrze czytają, uznają też, że nauczyciele kładą nacisk na poprawę umiejętności czytania i uczą w interesujący sposób. Jednakże liczby te pokazują, że najniższą liczbę punktów otrzymano w przypadku tych stwierdzeń, w których mowa o czytelnictwie uczniów w czasie wolnym i o pomocy rodziny w nauce czytania. Odzwierciedla to odpowiedzi ze strony szkół wskazujące na trudności w angażowaniu rodziców w przedsięwzięcia związane z czytaniem, potwierdza również potrzebę skierowania dodatkowych środków na zakup książek dla uczniów przez szkoły i rodziny, aby mogli oni czytać na rozmaite tematy i na różnych poziomach, by umożliwić im czytelnictwo w obszarach ich zainteresowań.

WNIOSKI

W przypadkach analizowanych w niniejszym rozdziale przedstawiono decyzję o tym, aby głębiej wniknąć w kwestię wpływu metodologii programu PALL na poprawę w zakresie nauki czytania i pisanie poprzez skoncentrowanie się na przywództwie edukacyjnym. Każdy przypadek dokłada się do ogólnych wyników programu PALL (poczynając od 2012 roku), ukazując w dość zniuansowany sposób, że dyrektorzy szkół i ich zespoły uwzględniają w działaniach swoich szkół odpowiedni kontekst w profesjonalnych metodach nauczania. Na koniec nową wiedzę przyniosły odpowiedzi na trzy pytania badawcze.

Pytanie badawcze 1: Czy projekt PALL miał wpływ na przywództwo ze strony dyrektorów szkół w zakresie szczególnego wspierania nauki czytania i pisanie w szkołach?

Widać wyraźnie, że projekt PALL wywarł pozytywny wpływ na dyrektorów szkół uczestniczących w studiach przypadków. Jasne jest także to, że mechanizm organizujący – tzn. ramy „wielkiej szóstki” – był dla większości dyrektorów nowością, kiedy rozpoczynali działalność w ramach PALL, tak jak dla wielu nauczycieli, gdy dyrektorzy zastosowali program w szkołach. Wielu już wykorzystywało poszczególne elementy tworzące „wielką szóstkę”, nikt jednakże nie stosował przedtem całościowego podejścia. Wszyscy, z którymi przeprowadzano wywiady – zarówno liderzy, jak i nauczyciele – uznali, że ramy te są pomocne w rozwijaniu umiejętności czytania wśród uczniów. W każdej szkole stosowano te ramy w inny sposób lub skupiano się na niektórych elementach bardziej niż na innych, ale wszystkie korzystały z nich na co dzień.

Dyrektorzy szkół, którzy zastosowali program PALL w celu profesjonalnego rozwoju, aktywnie zmieniali praktykę nauczycieli w zakresie nauki czytania. Profesjonalne dyskusje na temat nauki czytania wydają się teraz bardziej skoncentrowane i spójne, a dane wykorzystywane są na co dzień w celu poprawy sposobu nauczania i uczenia się. Zapytany o wpływ programu PALL na szkołę, jeden z dyrektorów powiedział: „zainspirował nas do inspirowania nauczycieli”.

Liderzy i nauczyciele okazali obiecujący entuzjazm. Liderzy wyrazili wdzięczność za możliwość włączenia się w działania badawcze w ramach studiów przypadku. Oprócz zmiany poziomu entuzjazmu okazywanego przez nauczycieli znacznie wzrosła także ich wiedza i przekonanie, że mogą dobrze uczyć czytania i pisania. W pewnej szkole wprowadzono możliwość samooceny nauczycieli pod względem aktualnego poziomu zrozumienia każdego z elementów „wielkiej szóstki”: foniki, świadomości fonologicznej, płynności, zrozumienia, słownictwa i języka mówionego. Możliwości wyboru były następujące:

- nieświadomi nieposiadania umiejętności – nie wiemy, że nie posiadamy danej umiejętności, albo że powinniśmy się jej nauczyć;
- świadomi nieposiadania umiejętności – wiemy, że nie posiadamy danej umiejętności;
- świadomi posiadania umiejętności – wiemy, że posiadamy daną umiejętność;
- nieświadomi posiadania umiejętności – nie wiemy, że posiadamy daną umiejętność (po prostu wydaje nam się to łatwe).

Po przyznaniu, że na początku 2014 roku, kiedy po raz pierwszy wprowadzono terminologię „wielkiej szóstki”, wszyscy byli nieświadomi nieposiadania umiejętności, nastąpił znaczny postęp, a obecnie 70% respondentów uważa, że są świadomi posiadania umiejętności lub nieświadomie je posiadają.

Jasno widać, że uczestnictwo w programie PALL z naciskiem na „wielką szóstkę” wywarło wpływ na sposób pracy liderów szkoły z pracownikami, a to z kolei miało wpływ na sposób nauczania przez nauczycieli i na ich wzajemne interakcje.

Pytanie badawcze 2: Czy szczególny nacisk na naukę czytania ze strony liderów szkolnych miał jakiś wpływ na stosunek uczniów do czytania i na ich postępy?

W trakcie pisania tego tekstu, sprawozdania z testów NAPLAN w 2014 roku właśnie zostały dostarczone do szkół, co oznacza, że nie istnieje zbyt wiele niezbitych dowodów wskazujących na to, że nowy nacisk położony na „wielką szóstkę” przyczynił się do podniesienia wyników uczniów. Należy pamiętać, że dyrektorów szkół uczestniczących w tych studiach przypadków przeszkolono dopiero w 2013 roku, a zatem od chwili, gdy dyrektorzy zapoznali nauczycieli z tą terminologią, upłynęła mniej niż połowa roku szkolnego. Wywiady z nauczycielami wskazują jednak, że uczniowie obecnie rozumieją i stosują terminologię „wielkiej szóstki” oraz że stworzono już podstawy dla poprawy wyników uczniów w trakcie uczęszczania do szkoły.

Zarówno z wywiadów przeprowadzonych w szkołach, jak i z informacji z ankiet wypełnianych przez uczniów jasno wynika, że wiele pozostaje jeszcze do zrobienia. Wielu uczniów w czasie wolnym, czy to w domu, czy w szkole, wybiera inne zajęcia niż czytelnictwo; liczne czynniki wskazują na to, że zaangażowanie rodziców we wspieranie czytelnictwa ich dzieci pozostawia jeszcze wiele do życzenia, pomimo różnych starań ze strony szkół obejmujących programy, takie jak projekt Ready-Set-Go skierowany do dzieci w wieku przedszkolnym, strony na Facebooku zawierające odpowiednie informacje dla rodziców, rozsyłanie do domów biuletynów informacyjnych na temat „wielkiej szóstki”, organizowanie imprez kulturalnych czy specjalne imprezy dla matek i ojców, aby przyciągnąć ich do szkoły. Na podstawie wywiadów stwierdzono, że niektórym rodzicom trudno jest znaleźć czas dla swoich dzieci w dzisiejszym, szybko zmieniającym się, rozpędzonym świecie. Inni rodzice nie szczędzą starań, aby zorganizować dzieciom naukę, zajęcia muzyczne, sportowe itp., co oznacza, że to ktoś inny spędza czas z ich dziećmi. Rodzice, którzy mogą i są skłonni poświęcić cenny czas na rozmowę ze swoimi dziećmi, czytanie im i słuchanie ich, znajdują się pod ciągłą presją sprzecznych wymagań.

Na koniec należy dodać, że uzyskanie pewności uczniów w dziedzinie czytania wymaga pracy zespołowej. Badania wykazują, że zespoły szkolne składające się z uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół zaczynają obecnie zmierzać w tym samym kierunku, dążenia te stają się skoordynowane i są uwieńczone powodzeniem. Gdyby można było zachęcić do uczestnictwa innych członków zespołu, rodziców i opiekunów, ten ruch byłby nie do powstrzymania.

BIBLIOGRAFIA

- Allington R., *The Other Five „Pillars” of Effective Reading Instruction*, „Reading Today” 2005, 22 (6), s. 3.
- Alivernini F., *An Exploration of the Gap between Highest and Lowest Ability Readers across 20 Countries*, „Educational Studies” 2013, 39 (4), s. 399–417.
- Bayetto A., *Read, Record, Respond. Linking Reading Assessment to Instruction* (2nd ed.), Oxford University Press, South Melbourne, Vic 2013.
- Beck I.L., McKeown M.G., Kucan L., *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*, Guilford Press, New York 2013.
- Bishop R., Berryman M., Wearmouth J., Peter M., *Developing an Effective Education Reform Model for Indigenous and Other Minoritized Students*, „School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice” 2011, 23 (1), s. 49–70.
- Bolivar J.M., Chrispeels J.H., *Enhancing Parent Leadership through Building Social and Intellectual Capital*, „American Educational Research Journal” 2011, 48 (1), s. 4–28.

- Bradfield T.A., Besner A.C., Wackerle-Holman A.K., Albano A.D., Rodriguez M.C., McConnell S.R., *Redefining Individual Growth and Developmental Indicators: Oral Language*, „Assessment for Effective Intervention” 2014, 39 (4), s. 233–244.
- Brannen J., *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Avebury, Thousand Oaks, CA 1992.
- Buckingham J., Wheldall K., Beaman-Wheldall R., *Why Jaydon Can't Read: The Triumph of Ideology over Evidence in Teaching Reading*, http://www.readaustralia.com/why-jaydon_can't_read_australia.pdf (data dostępu: 16.09.2015).
- Catts H., Fey M., Zhang X., Tomblin J.B., *Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children: A Research-based Model and Its Clinical Implementation*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools” 2001, 32, s. 38–50.
- Clark R.E., Kirschner P.A., Sweller J., *Putting Students on the Path to Learning*, „American Educator” 2012, 36 (1), s. 6–11.
- Cohen D.K., *Learning to Teach Nothing in Particular*, „American Educator”, 2010/2011, 34 (4), s. 44–46, 54, <https://www.aft.org/pdfs/americaneducator/winter1011/Cohen.pdf> (data dostępu: 22.08.2015).
- Darling-Hammond L., LaPointe M., Meyerson D., Orr M.T., Cohen C., *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA 2007.
- Dempster N., Konza D., Robson G., Gaffney M., Lock G., McKennariey K., *Principals as Literacy Leaders: Confident, Credible and Connected*, Australian Primary Principals Association, Kingston, ACT 2012.
- Dempster N., Lovett S., Flückiger B., *Strategies to Develop School Leadership: A Select Literature Review*, Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne 2011.
- Department of Education, Science and Training (DEST), *Teaching Reading: Literature Review*, Commonwealth of Australia, Canberra, Australia 2005.
- Duke N.K., Martin N.M., *10 Things Every Literacy Educator Should Know about Research*, „The Reading Teacher” 2011, 66, s. 9–22.
- Flick U., Kvale S., Angrosino M.V., Barbour R.S., Banks M., Gibbs G., *The Sage Qualitative Research Kit*, tłum. B. Jenner, SAGE, London 2007.
- Freiberg K., Homel R., Branch S., *Circles of Care: The Struggle to Strengthen Child Developmental Systems through the Pathways to Prevention Project*, „Family Matters” 2010, 84, s. 28.
- Gall M.D., Gall J.P., Borg W.R., *Educational Research: An Introduction*, Pearson Education, New York, NY 2007.
- Goldring E., Rallis S.F., *Principals of Dynamic Schools: Taking Charge of Change*, Corwin, Newbury Park, CA 1993.
- Gross J., *Time to Talk. Implementing Outstanding Practice in Speech, Language and Communication*, Routledge, London 2013.
- Hallinger P., Heck R., *Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness 1980–1995*, „School Effectiveness and School Improvement” 1998, 9, s. 157–191.

- Hallinger P., Heck R.H., *Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning* [w:] *The International Handbook of Leadership for Learning*, ed. T. Townsend, J. MacBeath, Springer, New York, NY 2011, s. 1241–1259.
- Hattie J.A.C., *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence? Keynote Presentation at the Building Teacher Quality*, Australian Council of Educational Research Annual Conference, Melbourne (grudzień) 2003.
- Hasbrouck J., *Drop Everything and Read – But How? For Students Who are Not Yet Fluent, Silent Reading Is Not the Best Use of Classroom Time*, „American Educator” 2006, 30 (2), <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/summer2006/hasbrouck.cfm> (data dostępu: 22.08.2015).
- Hattie J., *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, Routledge, London, UK 2009.
- Hasbrouck J., *Drop Everything and Read – But How? For Students Who Are Not Yet Fluent, Silent Reading is Not the Best use of Classroom Time*, „American Educator” 2006, no 30 (2), <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/summer2006/hasbrouck.cfm> (data dostępu: 16.09.2015).
- Henderson A., Berla N., *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*, National Committee for Citizens in Education, Columbia, MD, 1994.
- Hess R., Holloway S., *Family and School as Educational Institutions*, [w:] *Review of Child Development Research: Vol. 7. The Family*, eds. R. Parke, R. Emde, H. McAdoo, G. Sackett (Eds.), University of Chicago Press, Chicago 1984, s. 179–222.
- Hirsch E.D., *Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and the World*, „American Educator” 2013, 27 (1), s. 10, 12–13, 16–22, 28–29, 44–45.
- Hord S., *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas 1997.
- Hougen M.C., Smartt S.M., *Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment, Pre-K-6*, Paul H. Brookes, Baltimore, Md 2012.
- Huber S.G., *Leadership for Learning – Learning for Leadership: The Impact of Professional Development*, [w:] *International Handbook of Leadership for Learning*, eds. T. Townsend, J. MacBeath, part two, Springer, Dordrecht 2011, s. 635–652.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR), *Early Years Learning Framework* (Research Report), 2009, <http://deewr.gov.au/early-years-learning-framework> (data dostępu: 22.08.2015).
- Jacobson S., *Leadership Effects on Student Achievement and Sustained School Success*, „International Journal of Educational Management”, 25(1), s. 33–44.
- Johnson G., Dempster N., McKenzie L., Klieve H., Fluckiger B., Lovett S., Riley T., Webster A., *Principals as Literacy Leaders with Indigenous Communities: Leadership for Learning to Read – ‘Both Ways’*, The Australian Primary Principals Association, Canberra 2014.

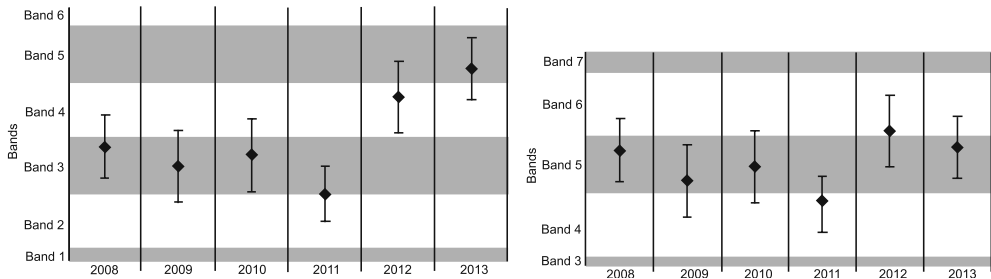
- Joliffe W., Waugh D., *Teaching Systematic Phonics in Primary Schools*, Sage Publications, London 2012.
- Kirkland L.D., Patterson J., *Developing Oral Language in Primary Classrooms*, „Early Childhood Education Journal” 2005, 32 (6), s. 391–395.
- Konza D., *Understanding the Reading Process. Research into Practice Series*, 2011, http://www.decd.sa.gov.au/literacy/files/links/link_157541.pdf (data dostępu: 22.08.2015).
- Konza D., *Researching in Schools: Ethical Issues*, „International Journal of the Humanities” 2012, 9 (6), s. 77–86, Champagne, Illinois, USA.
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D., *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, National College for School Leadership, Nottingham 2006.
- Leithwood K., Riehl C., *What We Know about Successful School Leadership* [w:] *A New Agenda: Directions for Reach on Educational Leadership*, ed. W. Firestone, C. Riehl, Teachers College Press, New York 2005, s. 22–47.
- Louden W., Rohl M., Barratt-Pugh C., Brown T., Cairney T., Elderfield J., *In Teachers' Hands: Effective Literacy Teaching Practices in the Early Years of Schooling*, Edith Cowan University, Mt Lawley, Western Australia 2005.
- MacBeath J., Dempster N., *Connecting Leadership and Learning: Principles for practice*, Routledge, The Netherlands 2009.
- Masters G., *A Shared Challenge: Improving Literacy, Numeracy and Science Learning in Queensland Primary Schools*, Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne 2009.
- McNaughton S., Lai M.K., *A Model of School Change for Culturally and Linguistically Diverse Students in New Zealand: A Summary and Evidence from Systematic Replication*, „Teaching Education” 2009, 20 (1), s. 55–75.
- Miller D., Moss B., *No More Independent Reading without Support*, Heinemann, USA 2013.
- Moats L.C., *Teaching Reading is Rocket Science*, American Federation of Teachers, Washington, DC, 1999.
- Muller D., *Parents as Partners in Indigenous Children's Learning*, A report by Denis Muller & Associates for the Family-School and Community Partnerships Bureau, Canberra 2012, <http://austparents.edu.au/2014/wp-content/uploads/parents-as-partners-in-indigenous-childrens-learning.pdf> (data dostępu: 22.08.2015).
- National Early Literacy Panel, *Developing Early Literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*, National Institute for Literacy, Jessup, MA 2008, <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf> (data dostępu: 16.09.2015).
- National Reading Panel, *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, 2000, http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_.pdf (data dostępu: 16.09.2015).

- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), *Improving School Leadership*, Volume 1: *Policy and Practice*, OECD Publishing 2008.
- Palmer E., *Teaching the Core Skills of Listening and Speaking*, ASCD, Alexandria, VA 2013.
- Pikulski J.J., Chard D.J., *Fluency: Bridge between Decoding and Reading Comprehension*, „The Reading Teacher” 2005, 58 (6), s. 510–519.
- PricewaterhouseCoopers, *Creativity, Culture & Education: The Costs and Benefits of Creative Partnerships* (Research Report), 2010, <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/PWC-report-the-costs-and-benefits-of-creative-partnerships.pdf> (data dostępu: 16.09.2015).
- Punch K.F., *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*, SAGE Publications, London 2005.
- Resnick L.B., Snow C.E., *Speaking and Listening for Preschool through Third Grade*, New Standards/International Reading Association, Newark, DE 2009.
- Riehl C., *Edging in: Locating a Focus on School–Family–Community Partnerships within the Scholarship of Educational Leadership* [w:] *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships: Research Perspectives for Transforming Practice*, ed. S. Auerbach, Routledge, New York 2012, s. 10–28.
- Robinson V.A.C., *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what Works*, Australian Council for Educational Leadership, Winmalee 2007.
- Roe B.D., Smith S.H., *Teaching Reading in Today's Elementary Schools, eleventh edition*, Belmont, CA. Wadsworth 2012.
- Rose J., *Independent Review of the Teaching of Early Reading: Final Report*, 2006, <http://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf> (data dostępu: 16.09.2015).
- Routman R., *Read, Write, Lead: Breakthrough Strategies for Schoolwide Literacy Success*, ASCD, Alexandria, VA 2014.
- Rowe K., *Teaching Reading: Report and Recommendations of the National Inquiry into the Teaching of Literacy*, Department of Education Science and Technology, Canberra 2005.
- Savage J.F., *Sound it Out! Phonics in a Comprehensive Reading Program* (4th ed.), McGraw-Hill, New York, NY 2011.
- Schuele C.M., Boudreau D., *Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools” 2008, 39 (1), s. 3–20.
- Schmoker M., *Focus. Elevating the Essentials to Radically Improve Student Learning*, ASCD, Alexandria, VA 2011.
- Seashore-Louis K., Leithwood K., Wahlstrom K.L., Anderson S.E., *Learning from Leadership. Investigating the Links to Improved Student Learning*, Final report of research to Wallace Foundation, University of Minnesota, Minneapolis 2010.
- Serravallo J., *Teaching Reading in Small Groups. Differentiated Instruction for Building Strategic, Independent Readers*, Heinemann, Portsmouth, NH 2010.
- Shanahan T., *Letting the Text Take Center Stage: How the Common Core State Standards Will Transform English Language Arts Instruction*, „American Educator” 2013, Fall, s. 4–11.

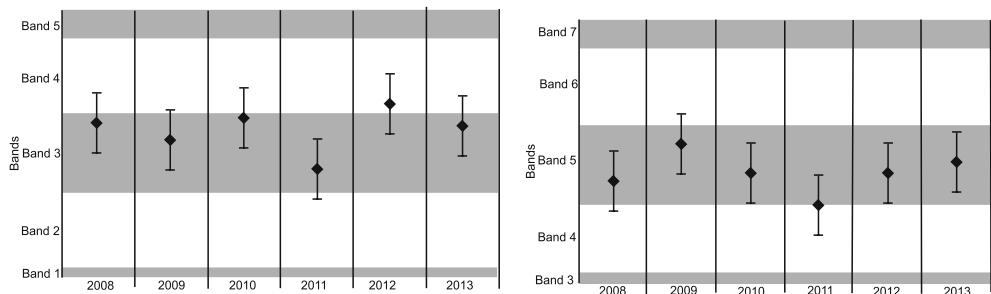
- Thomas R.M., *Blending Qualitative and Quantitative Research Methods in Theses and Dissertations*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA 2003.
- Thomson S., De Bortoli L., Nicholas M., Hillman K., Buckley S., *Challenges for Australian Education: Results from PISA 2009: The PISA 2009 Assessment of Students' Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, ACER Press, Victoria, Australia 2011.
- Wei R.C., Darling-Hammond L., Andree A., Richardson N., Orphanos S., *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, National Staff Development Council, Dallas, TX 2009.
- Wiersma W., Jurs S.G., *Research Methods in Education: An Introduction* (8th ed.), Allyn and Bacon, Boston, MA 2005.
- Wren S., *Ten Myths of Reading Instruction*, „SEDL Letter” 2002, 14 (3), s. 3–8.

ZAŁĄCZNIK 1. WYNIKI NAUCZANIA W BADANYM OKRESIE. SZKOŁY UCZESTNICZĄCE W STUDIACH PRZYPADKÓW

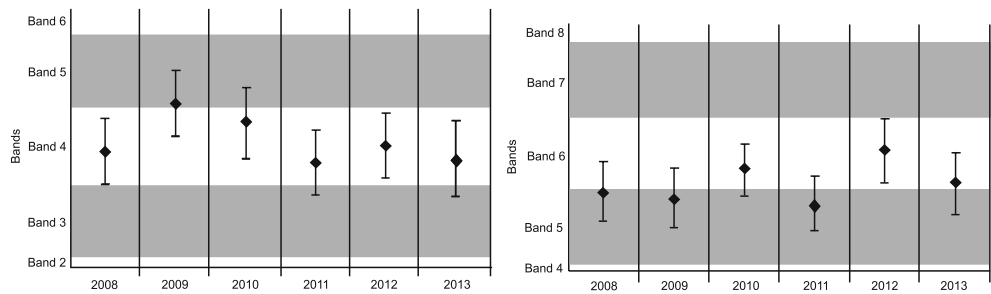
Stan A 1



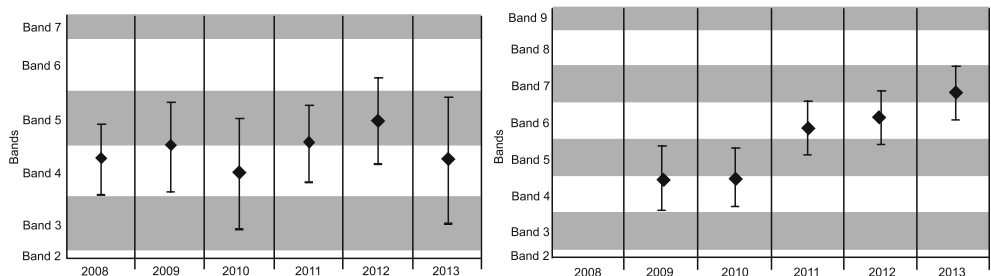
Stan A 2



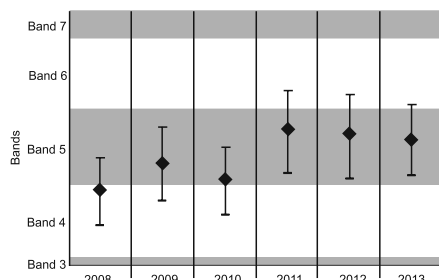
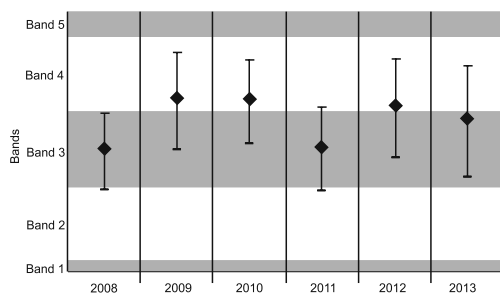
Stan A 3



Stan A 4

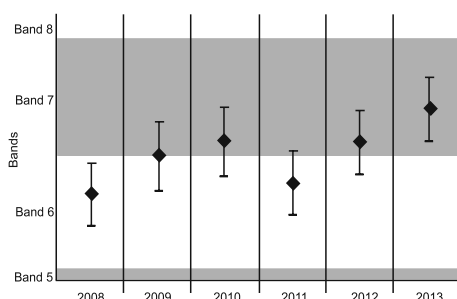
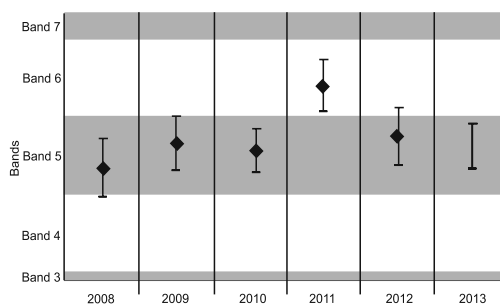


Stan A 5

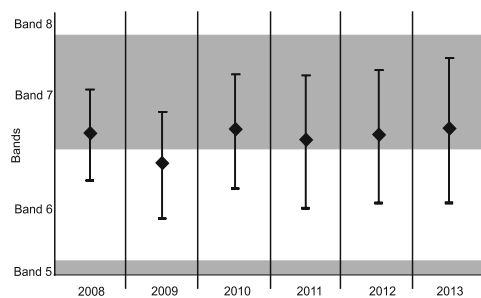
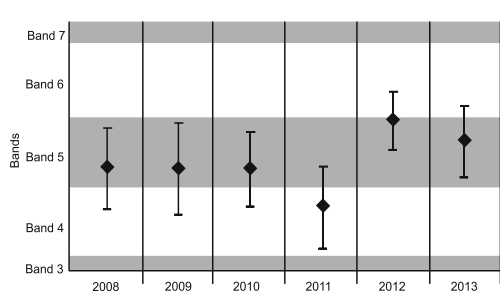


Czytanie, uczniowie klasy 3, 2008–2013; Czytanie, uczniowie klasy 5, 2008–2013

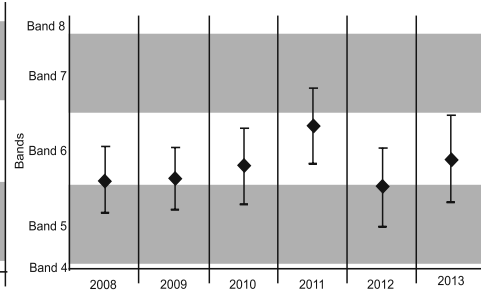
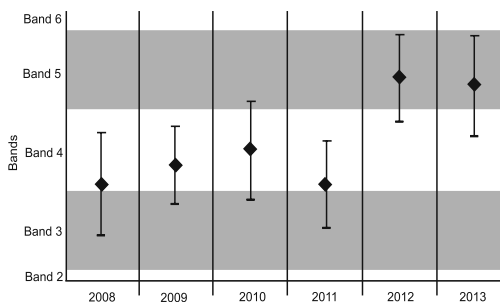
Stan B 1



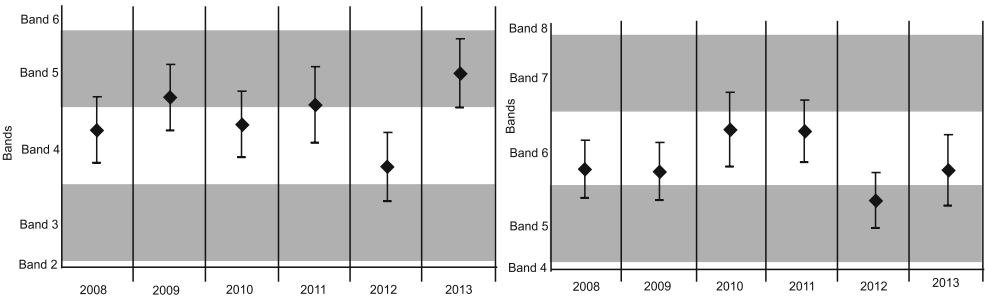
Stan B 2



Stan B 3



Stan B 4



Czytanie, uczniowie klasy 3. 2008–2013; Czytanie, uczniowie klasy 5. 2008–2013

POWIKŁANIA SYSTEMOWE NA GRANICY SZKOŁY I NADZORU SZKOLNEGO¹

Abstrakt:

Niniejszy przyczynek jest poświęcony dyskusji nad różnicami i przeciwieństwami odmiennej logiki zarządzania i uczenia/uczenia się na granicy każdej szkoły i systemu nadzoru szkolnictwa. Wywody te bazują na szczególnej pozycji kierowników szkół w Niemczech jako z jednej strony siły odpowiedzialnej za kierowanie szkołą, a z drugiej – najniższej płaszczyzny nadzoru szkolnego. Pozycja ta powoduje, że kierownik szkoły regularnie musi szukać kompromisów między różnymi sposobami funkcjonowania odnośnych systemów i często rozbieżnych oczekiwań („schizofrenia systemowa”). Reprezentowane przez kierownika szkoły w polu tych napięć orientacje decydują o charakterze danej szkoły: o tym, czy jest ona miejscem żywych spotkań uczących i uczących się, czy też miejscem biurokratycznych ekscesów.

W ostatnich dwudziestu latach systemy szkolnictwa w landach niemieckich podporządkowały się paradygmatom „wewnętrznego rozwoju szkoły”, „odpowiedzialności własnej kierownictwa szkoły” i „szkoły uczącej się”. Zmiany te odbywały się z perspektywy poszczególnych szkół w ramach sztywnego w swoich podstawach systemu zarządzania. Szczere dążenia do demokratyzacji struktur i procesów w poszczególnych szkołach były powiązane z daleko idącą inicjatywą osób podejmujących działania w placówkach kształcenia. Efekty tych działań i struktur cechują się dużą różnorodnością i niewielkimi możliwościami porównywania i kontrolowania.

W trakcie trwającej mniej więcej od 1995 roku, w coraz większym stopniu w całym społeczeństwie (w większości krajów europejskich), dominacji neoliberalnych zasad sterowania systemem szkolnictwa powstał zorientowany na *output* system kontroli i sterowania, powiązany z gromadzeniem wielu danych oraz technologicznych metod i narzędzi sterowania. Konsekwencją tego jest „odpedagogizowanie”

¹ Niniejszy przyczynek dotyczy pod względem konkretnych sytuacji występującej w landach Republiki Federalnej Niemiec. Zbadanie możliwości przeniesienia ich na warunki innych krajów pozostawia się czytelnikowi. Poza tym należy podkreślić, że niniejszy przyczynek ma charakter uogólniający i abstrahujący, w przekonaniu, że konkretne działania osób z nadzoru szkolnego i kierownictwa szkół oraz powiązane z tym jakości interakcji obejmują szerokie spektrum.

szkoły i odwrót od klasycznego ideału kształcenia w kierunku wyników możliwych do zmierzenia.

Na tym tle dyskutuje się możliwości odzyskania prymatu elementu pedagogicznego w podstawowych zapatrywaniach na szkołę i wynikające z tego konsekwencje dla sterowania systemem szkolnictwa, zwłaszcza w relacji nadzoru szkolnictwa i kierownictwa poszczególnych szkół.

PRÓBA OPISU SYSTEMU

Najczęściej system szkolny opisuje się jako hierarchiczną strukturę liniową, w której każda płaszczyzna ma swoje sprawdzone kompetencje, a każda linia przyznane jej funkcje. Logika wewnętrzna tego systemu to logika „aktu zarządzania”. Akt ten charakteryzuje się wysokim stopniem obliczalności, możliwości kontroli bezpośredniej i powiązania procesów. Jednocześnie procesy zarządzania można bardzo dokładnie podbudować pod względem ich jakości mierzalnymi kryteriami oraz wskaźnikami i w ten sposób standaryzować. W kierunku szkoły centralnym środkiem komunikacji jest „instrukcja”, w kierunku przeciwnym – sporządzane przez szkołę albo zewnętrzne czynniki oceniające „sprawozdanie”. Tak też szkołę traktuje się i klasyfikuje jako najmniejszą jednostkę zarządzania „mamuciego organu” oraz podporządkowuje logice administracji². Procesy centralne szkoły, o ile nie dotyczą kwestii prawnych albo nie wymagają szczególnych zasobów, nie odgrywają praktycznie żadnej roli. W perspektywie administracji struktury i logika działania oraz funkcjonowanie wewnętrzne szkoły są w dużym stopniu pomijane.

Jednak w rzeczywistości każda szkoła jest systemem społecznym o dużej złożoności, który jako taki, wraz ze swoimi częściami składowymi, podlega w swej specyfice nadawaniu konstruktywistycznego znaczenia. Jednocześnie jego części składowe (klasy, uczniowie, nauczyciele) podlegają jedynie słabemu sprzężeniu³. Oznacza to, że z jednej strony o działaniu nauczyciela decydują jego indywidualny profesjonalizm i własne modele mentalne dotyczące „dobrej na-

² W krajach federacji niemieckiej nadzór szkolny i administrację szkolną jednoczyła aż po lata dziewięćdziesiąte ubiegłego wieku osoba „radcy szkolnego”. Od tego czasu w landach niemieckich powstały bardzo zróżnicowane struktury i zakresy zadań nadzoru szkolnego. W Saksonii od około 2004 roku rozwinęła się trójdzielność administracji i nadzoru szkolnego: najpierw wprowadzono zewnętrzne agencje oceny, których pracownicy przeprowadzają inspekcje szkół, ale nie mają kompetencji do udzielania szkołom poleceń. Drugim filarem nadzoru jest faktyczne zarządzanie zasobami personalnymi. Trzecim filarem są referenci szkolni, którzy, wyposażeni w kompetencje do udzielania poleceń, wykonują zadania kierownictwa regionalnego podporządkowanych im szkół w zakresie przydzielania personelu oraz sprawują kontrolę nad zgodnością z prawem działania w szkołach. W paradygmacie „sterowania *output*” mają oni poza tym dokonywać uzgodnień celów ze szkołami i kontrolować rozwój jakości na podstawie zadań sformułowanych przez samą szkołę. Poza tym istnieje system wsparcia i poradnictwa mający doradzać szkołom w kwestiach dotyczących osiągania celów i w sytuacjach problemowych.

³ U. Hammerschmidt, *Dlaczego szkoły zmieniają się wolniej niż kościoły? Rozwój i zarządzanie szkołą na tle teorii systemu* [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2013, s. 58 i nast.

uki”, a z drugiej, że kierownik szkoły może wywierać na działanie nauczyciela tylko niewielki korygujący wpływ. Wynikające z tego duże zróżnicowanie prowadzenia nauki jest kontynuowane we względnym zamknięciu społecznym klasy szkolnej („każda klasa jest inna”, „to, co funkcjonuje w klasie 8a, w klasie 8b jest niemożliwe”). „Wewnętrzne sterowanie” gronem nauczycielskim rzadziej następuje w odniesieniu do jakości działania podczas nauki, raczej częściej w odniesieniu do spraw formalnych (ilość testów, planowanie zamierzeń, uzgodnienia dotyczące oceniania itd.).

O logice wewnętrznej szkoły, cechującej się specyfiką uczenia i uczenia się, decydują interakcje nauczyciela i uczniów podczas nauki.

O ostatecznym sensie i płynących ze szkoły korzyściach decydują te interakcje. Z jednej strony są one determinowane normatywnym opisem celu szkoły, odpowiednimi wytycznymi oraz ekonomicznymi warunkami ramowymi, z drugiej cechują się dużym stopniem wywierania indywidualnego wpływu wiedzy profesjonalnej nauczyciela oraz leżących u podstaw jego działania modeli mentalnych i decydują o nich takie czynniki, jak zespół uczniów, wola i motywacja zainteresowanych stron oraz liczne warunki sytuacyjne (klimat pomieszczenia, pora dnia, konflikty społeczne w zespole uczniowskim itd.).

Dalsze cechy systemowe szkoły to:

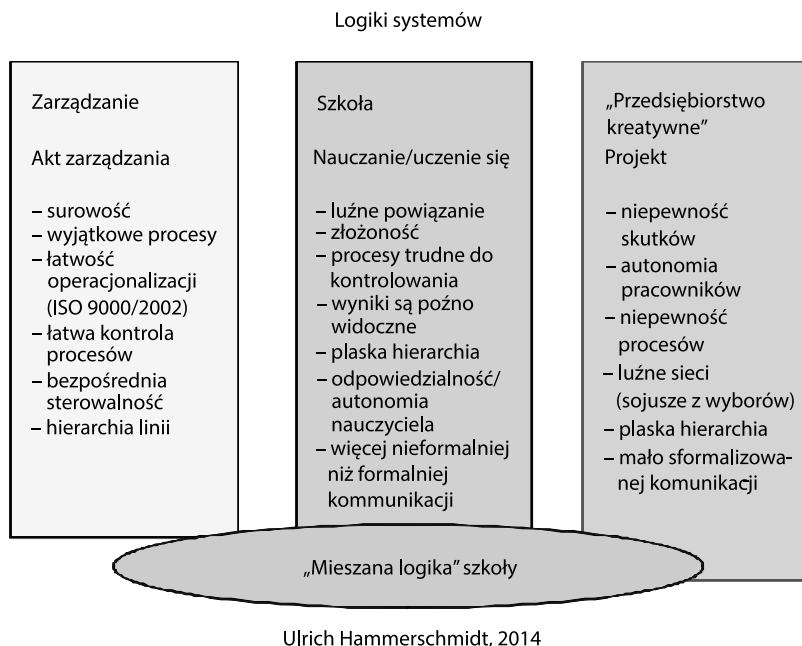
- płaskie, mało stopniowane hierarchie⁴,
- wysoki stopień autonomii nauczycieli i niewielkie możliwości kontroli,
- znacznie opóźnione uwidocznienie rezultatów interwencji i zmian (np. przez egzaminy końcowe),
- wysoki stopień komunikacji nieformalnej.

Wokół tego zasadniczego procesu uczenia – uczenia się realizuje się wiele procesów zarządzania (nabór uczniów, wystawianie świadectw, wydawanie zarządzeń porządkowych, organizacja przebiegów, zaangażowanie personelu i środków itd.), z drugiej strony zachodzą w szkołach także procesy o typowej strukturze projektowej, a więc stale mamy do czynienia z „logiką mieszaną” (zob. rysunek 1).

W tej „logice mieszanej” kierownicy szkół mogą w pewnym stopniu wyznaczać priorytety, co jest zależne od ich własnych modeli mentalnych i zdolności do rezyliencji⁵.

⁴ W szkołach niemieckich kierownicy szkół są zobowiązani tygodniowo, w zależności od wielkości szkoły, do 2–20 godzin nauczania. W gimnazjach i szkołach zawodowych są dodatkowo tzw. kierownicy przedmiotów, jako osoby odpowiedzialne za swój przedmiot, stanowiący formalną płaszczyznę hierarchiczną między nauczycielami a kierownikami szkół.

⁵ „Rezyliencja” oznacza w teorii systemów odporność systemu na wpływy z zewnątrz („wytrwałość”) oraz suwerenne, wewnętrzne przetwarzanie zewnętrznych czynników stresowych.



Rysunek 1. Różne logiki zarządzania, szkoły, przedsiębiorstw kreatywnych

Źródło: opracowanie własne.

Powikłania systemowe

Działania nadzoru szkolnego dotyczą, co wynika z jego logiki wewnętrznej, przede wszystkim procesów zarządzania i ich zgodności z prawem oraz rozdziału zasobów⁶. Przy tym zasadniczy proces związany ze szkołą jest w znacznej mierze pomijany⁷. Ponieważ w kontekście organizacji hierarchicznej to tematyczne ustalanie priorytetów jest związane z kompetencjami do wydawania poleceń/instrukcji nadrzędnej płaszczyzny hierarchicznej, powstaje odpowiedni nacisk na szkołę, aby tym priorytetom sprostać. Jednocześnie nadzór szkolny jest organem uaktywniającym się przede wszystkim w przypadku błędów, wad czy naruszeń prawa. Tryb rozpatrywania jest najczęściej nastawiony w sposób wyizolowany na stwierdzenia jednostkowe i obszary cząstkowe. Nie można się więc dziwić, że w przypadku zapowiedzi inspekcji nauczycieli, a także kie-

⁶ Por. H. Fend, *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2, durchgesehene Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, s. 139.

⁷ Kiedy przegląda się porządki dzienne porad dla kierowników szkół w urzędach szkolnych, zauważa się absolutną dominację kwestii zarządzania i prawnych. Jednak interesujące jest także, że te zakresy tematyczne przeważają również w odpowiedziach kierowników szkół na pytania dotyczące procesów doszkalania się.

rowników szkół ogarnia niemiłe uczucie⁸. Logiczna reakcja szkół na inspekcje, względnie interwencje nadzoru szkolnego, jest często fasadowa: wymuszona orientacja na unikanie błędów i próba sprostania priorytetom nadzoru szkolnego prowadzą raczej do skostnienia i hamowania rozwoju niż do innowacji oraz refleksji i zmiany systemowej pedagogicznych celów, kontekstów i sposobów działania zainteresowanych osób⁹.

Kluczowa rola kierownika szkoły dotycząca „dobrej szkoły” jest często podkreślana w literaturze niemieckojęzycznej, jednak jak dotąd była tylko w niewielkim stopniu przedmiotem badań¹⁰. Kierownicy szkół są tu „wędrowcami w dwóch światach”: z jednej strony stanowią część nadzoru szkolnego, z drugiej są kierownikami szkoły z właściwą jej logiką, odpowiedzialnymi za wszystkie zachodzące w niej procesy. W osobie kierownika szkoły manifestuje się więc „schizofrenia systemowa”, wymagająca od niego nieustannie znajdowania kompromisów i ustalania przy tym priorytetów. Jego decyzje przesądzają o charakterze szkoły: musi on podejmować decyzje na styku „wykonawczej instytucji oświatowej”¹¹ i szkoły jako miejsca żywego, nieprzewidywalnego spotkania z celem uczenia się we wszystkich jego fasetach¹².

Kiedy rozważa się historię cieszących się powodzeniem szkół pod kątem zasadniczych decyzji systemowych ich kierowników, widać jednoznacznie, że zarządzanie odbywa się z dużą efektywnością, ale kształtowanie w szkole uczenia i uczenia się jest absolutnie priorytetowe. Po części prawne warunki ramowe są interpretowane przy prymacie elementu pedagogicznego z kreatywnością „dywersyjną”. Najwyraźniej pewien stopień rezyliencji ze strony szkoły i kierownika szkoły względem systemu zarządzania jest czynnikiem powodzenia dobrej szkoły¹³. Kiedy nadzór szkolny nie tylko nie troszczy się o procesy zasadnicze w szkole, lecz nierzadko, działając w wyższym interesie, utrudnia je z perspektywy szkoły¹⁴, powstaje systemowa „płaszczyna tarć”, kosztująca wiele energii, która byłaby potrzebna do interakcji uczących i uczących

⁸ Por. H.S. Rosenbusch, *Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*, Wolters Kluwer Deutschland, München–Neuwied 2005, s. 70.

⁹ Por. S.G. Huber, *Schule und Schulaufsicht. Konferenz der kantonalen Kader für die Volksschulen der deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein*, IBB PHZ Zug, Grindelwald 2010, s. 31.

¹⁰ Por. *ibidem*, s. 18.

¹¹ To po niemiecku gra słów: „Justizvollzugseinrichtung” = więzienie. To znaczy, że są szkoły („Bildungsvollzugseinrichtung” to sztuczne słowo), które pod względem swojej organizacji i kultury oraz regułaminu przypominają bardziej więzienie niż szkołę.

¹² Por. G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 80.

¹³ To z jednej strony stawia pod znakiem zapytania wiele pól działania administracji pod względem ich sensowności, z drugiej jednak można oczekiwać, że kierownicy szkół, którzy na początku swojej działalności zobowiązują się wyraźnie do wierności państwu i przełożonemu, z zasady mogą być gotowi do działań „dywersyjnych”.

¹⁴ W większości krajów federacji niemieckiej regionalne urzędy szkolne mają na przykład ostateczną możliwość rozporządzania zasobami personalnymi. W celu kompensowania zapotrzebowań i nadwyżek w poszczególnych szkołach danego regionu nauczyciele są częściowo albo całkowicie oddelegowywani do innych szkół. Jednak to, co w aspekcie ekonomicznym edukacji ma sens, nierzadko ma znaczne oddziaływania na możliwości działania szkoły, na przykład kiedy nauczyciel realizujący ważne zadanie w wewnętrznym funkcjonowaniu szkoły (np. orientacja zawodowa) jest oddelegowywany na kilka dni w tygodniu do innej szkoły.

się. Zderzanie się dwóch logik w ramach systemu hierarchicznego nie jest zasadniczo problematyczne, jak długo zainteresowane osoby z poszczególnych płaszczyzn są tego świadome i wzajemnie respektują wynikające z tych logik poglądy. Ostatecznie jednak musi być stale jasne, że zarządzanie i nadzór mają służyć szkole, aby mogła wypełniać swoje zadania, a nie odwrotnie¹⁵. Kierownicy szkół i nadzór szkolny są – odpowiednio – w konflikcie podwójnego przydziału ról: kierownik szkoły i część systemu nadzoru szkolnego tutaj, rola przełożonego i doradcy (kierownika szkoły) tam.

(WEWNĘTRZNY) ROZWÓJ SZKOŁY JAKO PUNKT UCIECZKI Z PUSTYNI REFORM

Prób reform strukturalnych w oświacie w ostatnich dziesięcioleciach w krajach Republiki Federalnej Niemiec nie brakowało. Ich bilans nie tylko otrzeźwia, lecz jest ponadto powalający przy uwzględnieniu związanych z nimi kosztów¹⁶. Ponieważ najpóźniej od początku lat dziewięćdziesiątych zwiększyła się świadomość niewielkiej efektywności prób zewnętrznego sterowania szkołą u polityków zajmujących się oświatą, postulowano, również pod wpływem tendencji międzynarodowych, zwłaszcza w szkolnictwie angielskim i amerykańskim/kanadyjskim, model „odpowiedzialności własnej” szkoły dla jej własnego rozwoju jakościowego. W pierwszych latach wiązały się z tym poważne punkty wyjścia do demokratyzacji szkoły (np. większy udział nauczycieli, uczniów, rodziców w procesach rozwojowych i decyzyjnych)¹⁷. Jednak większa odpowiedzialność za jakość własnej szkoły nie była zabezpieczona systemowo. Trafiła na system nadzoru szkolnego i zarządzania szkolnego, który, pomijając kilka osób włączonych do prób modelowych, w swoim ustroju instytucjonalnym w znacznej mierze nie czuł się zainteresowany tymi postulatami zmian względem poszczególnych szkół¹⁸. Wprawdzie na szkoły przeniesiono odpowiedzialność,

¹⁵ Por. H.S. Rosenbusch, *Organisationspädagogik...*, s. 66–73 oraz S.G. Huber, *op. cit.*, s. 15 i nast.

¹⁶ Por. T. Darnstädt, *Ein Abgrund von Föderalismus*, „Der Spiegel” 2010, 63. Jg. 2010, 27, s. 57–67.

¹⁷ W Republice Saksonii w latach 2000–2006 zorganizowano obowiązkowy dla wszystkich kierowników szkół, ich zastępców i pracowników nadzoru szkolnego cykl doksztalcający *Od zarządzania do kształtowania szkoły* (pięć szkoleń po trzy dni w okresie dwóch lat), przeprowadzony przez przeszkolone uprzednio zespoły, złożone z kierowników szkół i pracowników nadzoru szkolnego. Tematy były zorientowane na podstawy rozwoju organizacji i „uczącej się organizacji” i dotyczyły w dużej mierze roli i obrazu własnego kierowników szkół oraz nadzoru szkolnego. W konsekwencji rzeczywiście można było zaobserwować zdecydowane dążenia wielu kierowników szkół i urzędników nadzoru szkolnego do nowej jakości współpracy. Utworzyły się, także w następstwie prób modelowych, uczące się grupy kierowników szkół i urzędników nadzoru szkolnego, które odzwierciedlały procesy rozwojowe i wypróbowywały wspierającą postawę nadzoru szkolnego jako rolę w systemie. Te punkty wyjścia można było zawdzięczać zasadniczo zaangażowaniu pojedynczych osób, jednak do włączenia systemowego nie doszło.

¹⁸ W latach 1999–2004 w 14 landach poprzez eksperyment modelowy QuiSS komisji BLK (*Poprawa jakości w szkole i systemach szkolnych Komisji Federacji i Krajów*) wypróbowano możliwości zmienionej współpracy i nowej definicji nadzoru szkolnego (zob. *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen*).

nie przydzielono im jednak (dodatkowych) zasobów i kompetencji decyzyjnych. Poza tym wewnętrzny rozwój szkoły często natrafiał na opór części nauczycieli (i reprezentacji ich interesów), którzy czuli się pokrzywdzeni w aspekcie swojej wolności pedagogicznej i swojego pojmowania zawodowego¹⁹. Opierające się na odpowiedzialności własnej procesy o bardzo różnych orientacjach i wymaganiach jakościowych w poszczególnych szkołach były od około 2005 roku wyraźnie ogniskowane na wiążące standardy kształcenia, powiązane z zasadniczo nową filozofią sterowania. W ten sposób „rozwój szkoły” stawał się w coraz większym stopniu narzędziem mającym na celu spowodowanie, żeby osoby zainteresowane dobrowolnie robiły w szkołach to, czego się od nich oczekuje²⁰. Jednocześnie szkoły zarzucono mnóstwem metod i instrumentarium, których rzeczywistej skuteczności nie poddano w żadnym czasie walidującemu badaniu empirycznemu²¹.

NEOLIBERALNA OKUPACJA MYŚLI DEMOKRATYZACYJNEJ I ROZBUDOWA TECHNOLOGIZACJI STEROWANIA SZKOŁĄ

Mniej więcej na przełomie tysiąclecia, jeszcze pod wpływem pierwszego programu PISA – studium i coraz większej dominacji neoliberalnej państwowej filozofii sterowania, nastąpił zwrot w kierunku tzw. sterowania *output*, tj. sterowania ukierunkowanego przede wszystkim na wyniki szkoły w porównaniu do odnośnych, wyznaczanych centralnie „standardów kształcenia”. Kilka lat później w poszczególnych krajach federacji podjęły działalność bardzo różnie zorganizowane zewnętrzne agencje oceny, względnie inspektoraty. Takie sprawozdania oceny zewnętrznej są z perspektywy polityki oświatowej potrzebne, ponieważ własne sprawozdania szkół uznano za niewiarygodne i (przypuszczalnie często) upiększane. Jednak kryje się za tym zasadnicza dysfunkcja przepływu informacji: w *top-down* ten przepływ informacji i poleceń jest znakomicie zorganizowany i zabezpieczony. Jednak w *bottom-up* funkcjonuje on jedynie teoretycznie: postrzega się to, o co pytano wcześniej.

To, co przeszkadza, wsiąka w niezliczonych kanałach informacyjnych mamuciego organu. Problem ten próbowano rozwiązać od około 2000 roku przez wprowadzenie kultury kontraktowej między nadzorem szkolnym a szkołą.

Nadzór szkolny został zobowiązany do tak zwanych „instytucjonalnych uzgodnień celów” między kierownikiem szkoły jako reprezentantem szkoły a radcą/referentem szkolnym jako reprezentantem organu nadzorczego. Rozwój pojedynczej

Bd. 5. *Schulaufsicht und Schulleitung*, red. B. Brackhahn, R. Brockmeyer, P. Gruner, München 2004 [Poprawa jakości w szkołach i systemach szkolnych, tom 5, Nadzór szkolny a kierownictwo szkoły]).

¹⁹ Por. H.S. Rosenbusch 2000, s. 92 i nast., s. 118 i nast.

²⁰ Por. J. Schlee, *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*, Kohlhammer, Stuttgart 2014, s. 102.

²¹ Por. *ibidem*, s. 164 i nast.

szkoły widzi się tutaj w obiegu „wiecznego” rozwoju jakości, obejmującego ocenianie – interpretację wyników – wyznaczanie celów – planowanie środków – kontrolę wyników. Przy tym ma być zastosowana oparta na idei operacjonalizowania celów technologia mierzalności, nieodpowiadająca uwarunkowaniom szkoły. To, co w szkole funkcjonuje na potrzeby organizacyjnych warunków ramowych i procesów zarządzania, na potrzeby nauczania jest chybione.

Zasadniczo problematyczne jest w tym kontekście zmieszanie zamiarów oceny zewnętrznej. Pobiera się dane odzwierciedlające jakość szkoły całego kraju „w przekroju” i przy uwzględnieniu odchyłeń standardowych i modyfikacji. Kryje się za tym nacisk organów szkolnych związany z usprawiedliwianiem nakładów ekonomicznych na szkołę. Poza tym wyciąga się wnioski dotyczące rozwoju jakości systemu szkolnego, w szczególności w postaci zaleceń działań na rzecz doskonalenia nauczycieli²². Poza tym szkoła otrzymuje informację zwrotną dotyczącą stopnia spełnienia kryteriów, wskaźników i standardów jakości szkoły, wyznaczonych przez ocenę zewnętrzną. Oprócz tego nadzór szkolny otrzymuje podstawę do oceny działań nauczycieli i kierownictwa szkoły. Występuje tu zasadniczy problem: w tym sposobie postępowania miesza się ze sobą w jednej instytucji i jednym procesie kontrolę/ocenę i usługę/doradztwo²³. Przy tym intencje szkoły w odniesieniu do oceny nie odgrywają tu żadnej roli. Ubolewania godne jest zwłaszcza to, że bardzo dojrzałe w aspekcie empirycznej walidacji (i bardzo drogie w realizacji) narzędzie traci w szkole, z powodu swojej zawichości systemowej przy dwustronnym ustaleniu celu, sporą część akceptacji i tym samym możliwości oddziaływania. I tak D. Diegmann²⁴ zwraca uwagę, że integracja wyników oceny w szkole podlega wewnątrzszkolnemu ustosunkowaniu się osób zainteresowanych do tych danych:

Jednak zrekonstruowane w ramach studium RuN narracje są także wyrazem tego, że przejmowanie norm nie odbywa się gładko. Na drodze przyswajania sobie narzędzi sterowania dochodzi do zmian interpretacji, przesunięć znaczeń, strategicznych wyborów działania i praktyk oporu, umożliwiających zainteresowanym realizację wymogów instytucjonalnych w szkole i zachowanie osobistej zdolności działania²⁵.

Poza tym na bazie standardów kształcenia i wywiedzionych z nich wzorów kompetencyjnych wprowadzono dla poszczególnych przedmiotów centralne (obejmujące całą federację) testy kompetencyjne. Łącznie pobiera się niewiarygodną ilość danych, których zastosowanie i konsekwencje pozostają niejasne.

Równolegle do tych stosowanych z zewnątrz, w odniesieniu do poszczególnych szkół, narzędzi sterowania dokonano wielu ustaleń wymagających od szkół pisemnego kodyfikowania celów, priorytetów i projektów, umożliwiających tym samym ich kon-

²² Por. Sächsisches Bildungsinstitut (red.) 2013, s. 68 i nast.; punkt ciężkości niniejszego sprawozdania z Saksonii dotyczy przy tym jakości nauczania, zwłaszcza rozwoju kompetencji uczniów. Por. s. 7 i nast.

²³ C. Burkard, *Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule*, Lang, Frankfurt am Main 1998, s. 28 i nast.

²⁴ D. Diegmann, *Zusammenfassung [w:] Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien. Abschlussbericht*, Sächsisches Bildungsinstitut, Radebeul 2013, s. 93

²⁵ *Ibidem*, s. 93.

trolę. Szkoły, po części przez nowelizacje ustaw szkolnych, zostały zobowiązane do ujmowania zamierzeń rozwojowych w formie umożliwiających kontrolowanie koncepcji (program szkolny, koncepcja doskonalenia, koncepcja orientacji zawodowej i wiele innych). Programy szkolne, które powstawały w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku jako wyraz własnej skuteczności szkół, pod wpływem neoliberalnej filozofii sterowania stały się wewnętrznym narzędziem sterowania zarządzanym z zewnątrz. Związane z tym nakłady dotyczące wszystkich zainteresowanych w szkołach, a także nadzoru szkolnego, są olbrzymie. Jednak do dziś brakuje walidujących wyników empirycznych dotyczących skuteczności nowych narzędzi i procesów sterowania²⁶.

Neoliberalne założenia i zasady sterowania decentralizacji odpowiedzialności z jednej strony i centralizacji oceny jakości szkoły z drugiej prowadzą w przypadku szkół do wzmożonej presji sterowania, natomiast państwo wycofuje się jednocześnie ze swojej odpowiedzialności za konkretne procesy kształcenia i wychowania. O ile w tym cybernetycznym modelu sterowania w *input* (zasoby, struktury) praktycznie nic się nie zmienia, o tyle oczekiwany *output* zmienia się odpowiednio do odnośnych konstelacji w polityce oświatowej. Odpowiedzialność za sprostanie tym wymagom leży niemal wyłącznie po stronie osób, których to dotyczy w każdej szkole. Konsekwencje pedagogiczne są doniosłe:

- zwiększa się presja segregacyjna względem dzieci z rodzin upośledzonych społecznie²⁷;
- uczenie się staje się manipulowanym *trainingtothetest*;
- wraz z wyraźnym wzrostem ilości kontroli osiągnięć traci się spokój i opanowanie w procesie uczenia i uczenia się;
- rezygnuje się z całościowego pojęcia kształcenia na rzecz mozaikowego dywanu nabywanych kompetencji;
- racjonalizacja nabywania kompetencji pozbawia zaangażowania emocjonalnego relacje nauczyciel – uczeń; uczniowie stają się w coraz większym stopniu obiektami różnych procesów diagnostyki i dokumentacji;
- zwiększająca się rola mierzonych wyników szkolnych w aspekcie stwarzania uczniowi szans przyszłego powodzenia zawodowego (i tym samym finansowego) prowadzi do szybko wzrastającego sięgania przez rodziców po środki prawne w celu zapobiegania przykrym decyzjom pedagogicznym i ocenom nauczycielskim. Powoduje to wzrost presji na nauczyciela dotyczącej rozważenia sytuacyjnego działania pedagogicznego względem potencjalnych kon-

²⁶ Por. J.v. Buer, M. Koeller 2009, s. 127 i nast. W rzeczywistości w ocenach zewnętrznych w Saksonii program szkolny ocenia się jedynie w aspektach formalnych (np. zasadność i konsystencja wewnętrzna, odniesienie do innych koncepcji), cele i zamierzenia pedagogiczne nie odgrywają żadnej roli ani nie są jako kryteria podstawą do oceny szkoły.

²⁷ Dotąd brakuje podstawowych badań niemieckich na ten temat. E. Potulicka i J. Rutkowiak zajęły bardzo obszerne stanowisko, na które pragnę się tutaj powołać. Por. Potulicka E., *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 177 i nast. Por. K. Lynch, *Oświata jako miejsce zmiany: dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 37 i nast.

sekwencji prawnych. Zasada, że to, co jest sensowne pedagogicznie, nie może być błędne prawnie, w coraz większym stopniu staje się jej przeciwieństwem: wszystko, co robi nauczyciel, może być użyte przeciwko niemu;

- redukcja zrozumienia szkoły do relacji „jeżeli – to wtedy” zamiast zrozumienia systemowego wzajemnych wpływów i spraw niedających się określić;
- zdecydowany podział funkcjonalny nadzoru szkolnego i orientacji na (mierzalne) wyniki wiąże się z zanikiem zainteresowania całościowym postrzeganiem tego, co się w szkole odbywa. Łączy się z tym także deprecjacja poważania szkoły przez nadzór szkolny; maleje przez to potencjalna gotowość do akceptacji interwencji nadzoru szkolnego.

Próba rozwikłania

„Powikłanie systemowe” powstaje zwłaszcza na granicy szkoły i systemu zarządzania oraz nadzoru. Na granicy tej działają dwie grupy zainteresowanych: z jednej strony kierownicy szkół, z drugiej urzędnicy nadzoru szkolnego. Kierownicy szkół i nadzór szkolny są odpowiednio w konflikcie podwójnych przydziałów ról: kierownik szkoły i część systemu nadzoru szkolnego tutaj, rola przełożonego i doradcy (kierownika szkoły) tam²⁸. Zaczniemy od rozwikłania, ale w rdzeniu systemu kształcenia, czyli w nauczaniu. Przy tym kreślimy optymistyczny obraz szkoły i osób w niej zaangażowanych, żeby od razu skoncentrować się na pokazaniu możliwości, a nie na zapobieganiu błędom.

Dobre nauczanie jest, formułując to bardzo ogólnie, nauczaniem, w którym uczniowie dobrze się uczą. Muszą być do tego spełnione dwa podstawowe warunki: z jednej strony wysoka jakość interakcji i komunikacji uczestniczących stron, wzajemny szacunek nauczycieli i uczniów oraz poszanowanie w ramach obu tych grup, a z drugiej profesjonalne sterowanie procesowe i merytoryczne procesem uczenia się przez działania nauczyciela. Wyjdźmy poza tym z założenia, że większość nauczycieli dokłada starań, żeby dobrze uczyć, już choćby dlatego, że powodzenie nauczania daje im satysfakcję zawodową (i tym samym po części osobistą). Tak więc nauczyciele i kierownictwo szkół mają takie same, wysuwające się na czoło, podstawowe interesy.

Wychodząc z tego założenia, kierownictwo szkoły, chcąc być zorientowanym na zasadnicze procesy szkolne, musi stwarzać warunki sprzyjające tym interakcjom. Za szczególnie ważne w tym aspekcie uważa się następujące orientacje i zasady²⁹:

- w polu napięć kierownictwa pedagogicznego i administracji najważniejszym zadaniem kierownika szkoły jest zapewnienie we własnej szkole dominacji logiki uczenia i uczenia się względem logiki zarządzania;

²⁸ Por. S.G. Huber, *op. cit.*, s. 32 i nast.

²⁹ Por. M. Bonsel *et al.*, *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*, Juventa, Weinheim und München 2002, s. 171, oraz Huber, *op. cit.*, s. 18.

- jasne zorientowanie na cel i strategiczna dalekowzroczność oraz wysoki stopień identyfikacji z własną szkołą;
- efektywna organizacja z niewielkimi stratami powodowanymi przez tarcia;
- wspieranie innowacji i zdolność do entuzjazmu;
- pełne poszanowania, wspierające komunikację i opiekuńcze podejście do nauczycieli;
- wspieranie celowych procesów samoorganizowania się nauczycieli, stwarzanie mikrosystemów interakcyjnych (np. zespołów na szczeblach klas, grup projektowych itd.);
- wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli;
- umożliwianie nauczycielom rozwijania osobowości w zawodzie przez odpowiednie, będące wyzwaniem, stawianie zadań;
- wspieranie rozwoju nauczania u każdego nauczyciela na bazie własnej głębokiej wiedzy dotyczącej kształtowania dobrego nauczania.

Jakie dyspozycje podstawowe nadzoru szkolnego korespondują najlepiej z cechami skutecznego kierowania szkołą? Na płaszczyźnie międzynarodowej ukierunkowanie nadzoru szkolnego i zarządzania przejawia następujące tendencje³⁰:

- podstawowe zrozumienie „wspierającej” i „umożliwiającej” roli nadzoru szkolnego;
- poszanowanie personelu szkolnego;
- wspieranie w szukaniu partnerów zewnętrznych dla przedsięwzięć rozwojowych;
- udostępnianie zasobów, ewentualnie przez wyważone wspieranie przedsięwzięć na płaszczyźnie regionalnej;
- wspieranie sieciowania się kierownictw szkół oraz wymiany informacji i doświadczeń;
- poradnictwo w kwestiach prawa szkolnego i personalnych;
- badanie zamierzeń wymagających zezwolenia w celu ich umożliwienia;
- wspieranie samooceny oraz tworzenie regionalnych grup roboczych w celu zabezpieczenia jakości;
- zasadnicza, nastawiona na ocenę własnych działań postawa nadzoru szkolnego przez systematyczny *feedback* ze strony kierownictw szkół;
- umacnianie i profesjonalizowanie refleksji i samorefleksji osób zaangażowanych w „warstwie granicznej” (kierownicy szkół, urzędnicy nadzoru szkolnego) w aspekcie ich funkcji i roli oraz efektów ich działań.

³⁰ Por. S.G. Huber, *op. cit.*, s. 24 i nast., oraz The Bratislava Memorandum of Inspection and Innovation, Edingurgh 2013, s. 9, <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/ae886cf8-33b3-457d-a90a-d06ae4af5954> (data dostępu: 29.08.2014).

Jakie warunki makrosystemowe wspierają ten obraz płaszczyzny granicznej szkoły i nadzoru szkolnego?

- Nadzór i zarządzanie należy ukierunkować na zasadnicze zadanie („funkcję docelową”) szkoły.
„Odnoszący się do celu punkt wyjścia nie pyta, jak musi wyglądać działalność docelowa, aby spełnić żądania administracji, lecz odwrotnie, jak musi wyglądać [...] organizacja, żeby optymalnie umożliwić działalność docelową”³¹.
- Najpierw konieczne jest zasadnicze zbadanie spektrum zadań nadzoru szkolnego i organizacji wewnętrznej urzędów szkolnych. Stosunek nadzoru szkolnego i szkoły musi być zdefiniowany ustawowo jako partnerska i kooperatywna relacja robocza. Wypробowanie nowych struktur i sposobów pracy nadzoru musi być nieodzownie ocenione pod względem skutków i efektywności³².
- Nadzór szkolny musi przejść na podstawie pewnej bazy danych regionalne sterowanie jakością szkół³³.
- Szkołom trzeba przyznać, obok odpowiedzialności własnej i obowiązku składania sprawozdań, więcej kompetencji decyzyjnych, zwłaszcza w aspekcie doboru personelu i zagospodarowania zasobów na potrzeby procesów sterowania jakością³⁴.
- Centralne pobieranie danych powinno się ograniczać do minimum potrzebnego w ramach centralnego składania sprawozdań, a poza tym szkoły powinny być włączone do oceny zewnętrznej przez odniesienie się do celów i zamierzeń szkoły.

PODSUMOWANIE

Różnice systemowe na bazie różnych logik działania nadzoru szkolnego i szkoły są nieuniknione i obiektywne. Osoby pracujące na „płaszczyźnie granicznej” tych systemów (urzędnicy nadzoru szkolnego i kierownicy szkół) szukają odpowiednio subiektywnych rozwiązań tego konfliktu, silnie uzależnionych od własnych modeli mentalnych w odniesieniu do ich funkcji i roli w systemie. Decydująca jest świadomość różnic interesów „drugiej strony” i szacunek względem jej pozycji. Refleksja

³¹ H.S. Rosenbusch, *Vom „private cold war” zum „Freund in der Not”?! [w:] Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis*, red. H.-G. Rolff, H.-J. Schmidt, Luchterhand, Neuwied–Kriftel 2002, s. 13–26, 22.

³² Por. P. Gruner, *Empfehlungen [w:] Schulaufsicht und Schulleitung, Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen* (Bd. 5), red. B. Brackhahn, R. Brockmeyer, P. Gruner, Wolters Kluwer Deutschland, München 2004, s. 202 i nast.

³³ *Ibidem*, s. 203 i 205.

³⁴ Por. *ibidem*, s. 207.

nad działaniem osób należących do „obu stron” jest istotną przesłanką do eliminowania sprzeczności logik w systemie.

W obliczu międzynarodowej tendencji do umacniania własnej skuteczności szkół nadzór szkolny nastawiony przede wszystkim na kontrolę, ocenę i sankcjonowanie jest równie dysfunkcyjny, jak zdystansowany organ pobierający i wykorzystujący dane, rozumiejący szkołę jedynie jako obiekt badań. Nadzór nastawiony na kooperatywne kierowanie i wspierający zasadnicze procesy szkoły może stać się istotnym i potrzebnym punktem odniesienia dla szkół działających na własną odpowiedzialność. Przypuszczalnie byłoby lepiej, gdyby logika zarządzania urzędów była zorientowana na logikę wewnętrzną szkoły, a urząd przejął funkcję wspierającą, służebną.

BIBLIOGRAFIA

- Behler G., *Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule als Aufgabe der Schulaufsicht* [w:] *Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. Ergebnisse und Materialien aus der Fortbildungsmaßnahme*, Ministerium für Schule und Weiterbildung 1998.
- Bonsen M., Gathen J.v.d., Iglhaut C., Pfeiffer H., *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*, Juventa, Weinheim und München 2002.
- Buer J.v., Hallmann P.J., *Schulprogramme – Konstruktions- und Implementationsbefunde* [w:] *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. 2, durchgesehene Auflage, red. J.v. Buer, C. Wagner, Frankfurt am Main 2009, s. 317–344.
- Buer J.v., Koeller M., 2009, s. 127 i nast.
- Burkard C., *Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule*, Lang, Frankfurt am Main 1998.
- Darnstädt T., *Ein Abgrund von Föderalismus*, „Der Spiegel” 2010, 63. Jg. 2010, 27, s. 57–67.
- Diegmann D., *Zusammenfassung* [w:] *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien. Abschlussbericht*, Sächsisches Bildungsinstitut, Radebeul 2013.
- Dubs R., *Erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule und Entwicklung von Schulqualität in der Schweiz – Eine kritische Zwischenbilanz* [w:] *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. 2, durchgesehene Auflage, red. J.v. Buer, C. Wagner, Frankfurt am Main 2009, s. 515–525.
- Enns E.E. u.a., *Lehren und Lernen im Tandem. Porträt eines partnerschaftlichen Fortbildungssystems*, Bern 2002.
- Externe Schulevaluation in Sachsen – 2. Ergebnisbericht. Schuljahre 2007/08 bis 2011/12*, 2., korrigierte Auflage, Sächsisches Bildungsinstitut, Radebeul 2013.
- Fend H., *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2, durchgesehene Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008.

- Fend H., *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008.
- Gruner P., *Empfehlungen* [w:] *Schulaufsicht und Schulleitung, Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen* (Bd. 5), red. B. Brackhahn, R. Brockmeyer, P. Gruner, Wolters Kluwer Deutschland, München 2004, s. 201–212.
- Hammerschmidt U., *Dlaczego szkoły zmieniają się wolniej niż kościoły? Rozwój i zarządzanie szkołą na tle teorii systemu* [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 57–74.
- Huber S.G., *Schule und Schulaufsicht. Konferenz der kantonalen Kader für die Volksschulen der deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein*, IBB PHZ Zug, Grindelwald 2010.
- Kempfert G., Rolff H.-G., *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht*. 3. Auflage, Beltz, Weinheim 2002.
- Lynch K., *Oświata jako miejsce zmiany: dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 29–64.
- Mazurkiewicz G., *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Potulicka E., *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 177–202.
- Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen*. Bd. 5. *Schulaufsicht und Schulleitung*, red. B. Brackhahn, R. Brockmeyer, P. Gruner, Wolters Kluwer Deutschland, München 2004.
- Rutkowiak J., *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 163–176.
- Rosenbusch H.S., 2000, s. 92 i nast., s. 118 i nast.
- Rosenbusch H.S., *Vom „private cold war” zum „Freund in der Not”?! [w:] Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis*, red. H.-G. Rolff, H.-J. Schmidt, Luchterhand, Neuwied–Kriftel 2002, s. 13–26.
- Rosenbusch H.S., *Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*, Wolters Kluwer Deutschland, München–Neuwied 2005.
- Sächsisches Bildungsinstitut (red.) 2013, s. 68 i nast.
- Schlee J., *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*, Kohlhammer, Stuttgart 2014.
- The Bratislava Memorandum of Inspection and Innovation [online], Edingurgh 2013, <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/ae886cf8-33b3-457d-a90a-d06ae4af5954> (data dostępu: 29.08.2014).

EWA SOBÓR

BARDZO WYSOKI POZIOM SPEŁNIANIA WYMAGAŃ PRZEZ SZKOŁY I PLACÓWKI – DROGA ROZWOJU EDUKACJI CZY TRUDNY DYLEMAT WIZYTATORA? (ANALIZA PRZYKŁADÓW DOBREJ PRAKTYKI)

*Kto zna cel, może podjąć decyzję.
Kto podejmuje decyzję, odnajdzie spokój.
Kto odnajdzie spokój, poczuje się bezpiecznie.
Kto poczuje się bezpiecznie, może pomyśleć.
Kto myśli, może ulepszać.*
Konfucjusz

Abstrakt:

Od 2009 roku trwa systematyczna praca dotycząca zamiany form sprawowania nadzoru pedagogicznego w polskich szkołach i placówkach. Zmodernizowany system ma za zadanie między innymi podniesienie jakości edukacji i dostarczenie **rzetelnej informacji o poziomie jakości pracy szkół**, co ułatwi prowadzenie polityki edukacyjnej w Polsce. Wizytatorzy przygotowani do prowadzenia ewaluacji, mając na uwadze **ciągłą pracę dotyczącą rozwoju ucznia, szkoły, placówki**, stają często przed dylematem klasyfikacji działań, dokonując oceny poziomu spełniania wymagań w procesie badawczym, jakim jest ewaluacja. Bardzo wysoki poziom jest poziomem oczekiwanym przez szkoły, dyrektorów, rady pedagogiczne. Zgromadzony materiał – **baza przykładów dobrej praktyki** (ostatni rok pracy wizytatorów w województwie, własne doświadczenia autorki) – pozwoli na **analizę trafności** przyznawania szkołom/placówkom tej najwyższej oceny. Ma być przyczynkiem do refleksji nad rzeczywistym obrazem pracy szkół/placówek. Osiągnięcia będące na najwyższym poziomie powinny stanowić realny wzór do multiplikowania. Na szczególną uwagę zasługują **działania**, podejmowane przez szkoły/placówki, **wyróżniające** je w środowisku na poziomie województwa, regionu, kraju; **różnorodne** działania **cykliczne, celowe, systemowe**, będące odpowiedzią na potrzeby zainteresowanych stron. Ich **efekty** powinny być **prorozwojowe, długotrwałe**, a ich **innowacyjny** charakter powinien **służyć zmianie postaw, świadomości** w skali ogólnej. **Poziom A** to również **promocja i upowszechnianie przeprowadzonych działań, ich efektów**, dzielenie się wypracowanymi wzorcami, to **zespołowość**, poczucie **odpowiedzialności za rozwój ucznia, szkoły/placówki**. To zachęta dla innych do nowoczesnego spojrzenia na edukację jako na proces decydujący o kapitale ludzkim, jego wykorzystaniu. Poniższa praca będzie miała charakter badawczy, praktyczny i analityczny.

PROCEDURY EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ, CZYLI TO, CO MUSI BYĆ

W 2009 roku wprowadzono nowy system nadzoru pedagogicznego. Obejmuje on trzy formy:

- kontrolę przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej;
- ewaluację działalności szkół i placówek;
- wspomaganie pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

Nadzorem pedagogicznym są objęte zarówno szkoły/placówki publiczne, jak i niepubliczne. Obowiązująca ustawa o systemie oświaty wskazuje działania, które składają się na nadzór pedagogiczny. Są to:

- ocena stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej;
- analiza i ocena efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- udzielanie pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- inspirowanie nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.

Podstawowe cele obowiązującego nadzoru to:

- umożliwienie zespołom szkolnym efektywnej pracy nad poprawianiem jakości pracy szkół i placówek poprzez dostarczenie informacji na temat tej jakości;
- dostarczenie informacji i narzędzi do sprawdzania poziomu wypełniania przez szkoły i placówki wymagań określonych prawem;
- umożliwienie dokonywania analiz jakości pracy szkół i placówek.

Ewaluacja zewnętrzna, czyli badanie praktyczne, ma określać stopień spełniania przez szkołę wymagań stawianych przez państwo. Przeprowadzana jest cyklicznie przez zespół zewnętrznych ewaluatorów. Może być całościowa lub problemowa. Wpływa na rozwój placówek, czyli daje zespołom szkolnym możliwość efektywnej pracy nad poprawianiem jakości, służy rozwojowi systemu edukacji i tworzeniu warunków umożliwiających uczniom uczenie się przez całe życie w celu funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy; służy wsparciu szkół/placówek jako organizacji uczących się, w których uczestnicy procesu edukacyjnego są świadomi wymagań, wykorzystują metody ewaluacji, dzięki zgromadzonym informacjom podejmują decyzje dotyczące kierunków i sposobów rozwoju, współpracują ze sobą, biorą odpowiedzialność za realizację celów oraz wspólnie cieszą się z uzyskanych efektów, są otwarci na dzielenie się wiedzą i dobrymi praktykami. Ewaluacja służy refleksji nad wartością podejmowanych działań; tworzeniu bazy danych umożliwiających prowadzenie polityki oświatowej. Dla sprawności funkcjonowania systemu niezmiernie istotne są też wartości decydujące o formule sprawowanego nadzoru. Proces ewaluacji jest w pełni demokratyczny, transparentny, elastyczny. Źródła informacji i metody badawcze obejmują:

- analizę danych zastanych;
- obserwację zajęć edukacyjnych, dodatkowych i pracę szkoły;
- wywiady grupowe z przedstawicielami uczniów, rodziców, nauczycieli (rada pedagogiczna i zespół nauczycieli uczących w danej klasie/zespole), dyrektorem, pracownikami niepedagogicznymi, partnerami, przedstawicielami organu prowadzącego;
- badania ankietowe uczniów, rodziców, dyrektora, nauczycieli;
- fakultatywne rozmowy z uczniami i nauczycielami po przeprowadzonej obserwacji.

Wynikiem prowadzonych badań jest materiał przedstawiony w formie raportu, którego odbiorcami są respondenci zewnętrzni. Jest odzwierciedleniem struktury badania. Zebrane informacje mają przyczyniać się do:

- podejmowania decyzji w celu doskonalenia działań w wymaganiach;
- skutecznego prowadzenia polityki oświatowej zgodnie z priorytetami widocznymi w wymaganiach na poziomie lokalnym i krajowym¹.

Ewaluacja zewnętrzna ma między innymi na celu ustalenie oceny spełnienia wymagań przez szkołę na jednym z pięciu poziomów. Najwyższym poziomem jest poziom A oznaczający bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania, a najniższym poziom E.

INFORMACJE ZBIORCZE W SKALI WOJEWÓDZTWA ŁÓDZKIEGO

Prezentowane sprawozdanie z nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez Łódzkiego Kuratora Oświaty w okresie od 1 września 2013 do 31 sierpnia 2014 roku przedstawia informacje zbiorcze w skali województwa łódzkiego o wynikach ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w roku szkolnym 2013/2014 oraz sformułowane rekomendacje dotyczące poprawy funkcjonowania szkół.

Ewaluacje zewnętrzne były przeprowadzane przez zespoły wizytatorów z zachowaniem zasad jawności, terminowości i określonego zakresu ewaluacji.

Wszystkie czynności ewaluacyjne podejmowano z wykorzystaniem metod, technik i narzędzi badawczych opracowanych przez zespół projektu *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły. Etap II i III* (projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji we współpracy z Uniwersyteciem Jagiellońskim). Łódzki Kurator Oświaty przekazywał na bieżąco sporządzane raporty dyrektorom szkół i organom prowadzącym. Dostępne są one na stronie internetowej <http://www.npseo.pl>.

¹ *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Łódzki Kurator Oświaty wykorzystuje wyniki ewaluacji między innymi do planowania działań w obszarze wspomagania szkół. Najlepsze wyniki wskazywane są jako przykłady dobrych praktyk².

W roku szkolnym 2013/2014 przeprowadzono 324 ewaluacje zewnętrzne, w tym 36 całościowych oraz 289 problemowych.

Prowadzący ewaluację zewnętrzną wizytatorzy określili bardzo wysoki poziom spełniania wymagań w 127 szkołach/placówkach, co ilustruje poniższa tabela.

Najczęściej wzorcowo oceniono wymaganie 2: *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się* i wymaganie 9: *Rodzice są partnerami szkoły*.

Tabela 1. Poziom spełniania wymagań w województwie łódzkim – litera A

Wymaganie	Przedszkola	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Szkoły ponadgimnazjalne (LO, T, ZSZ)
1.	0	1	1	0
2.	13	10	2	2
3.	3	7	6	2
4.	1	5	2	3
5.	5	5	5	7
6.	1	0	1	0
7.	1	0	1	1
8.	5	1	1	1
9.	13	5	0	0
10.	3	3	2	1
11.	0	0	1	0
12.	1	2	2	1
Razem	46	39	24	18

Źródło: Sprawozdanie Łódzkiego Kuratora Oświaty 2013/2014.

² Sprawozdanie Łódzkiego Kuratora Oświaty 2013/2014, <http://http://www.kuratorium.lodz.pl> (data dostępu: 26.08.2015).

Wymagania:

1. Szkoła (lub placówka) realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów.
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.
3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.
4. Uczniowie są aktywni.
5. Respektowane są normy społeczne.
6. Szkoła (lub placówka) wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.
7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.
8. Promowana jest wartość edukacji.
9. Rodzice są partnerami szkoły (lub placówki).
10. Wykorzystywane są zasoby szkoły (lub placówki) oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju.
11. Szkoła (lub placówka), organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.
12. Zarządzanie szkołą (lub placówką) służy jej rozwojowi.

POZIOM BARDZO WYSOKI – DYLEMAT CZY OCZYWISTOŚĆ?

Ewaluacja zewnętrzna wprowadziła do nadzoru pedagogicznego możliwość ciągłego i systematycznego rozwoju szkół/placówek poprzez osiągnięcie wyznaczonych jasno i przejrzysto celów. Postawione przez państwo wymagania szkołom wyznaczają bardzo wyraźne wartości, jakimi powinny się one kierować, prowadząc dialog pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego i wzmacniając zaufanie w ciągłym doskonaleniu. Ewaluacja dała szansę edukacji na refleksję nad przydatnością działań podejmowanych w procesie wychowania i kształcenia w szerszej perspektywie czasowej i przestrzennej, a dążenie do jak najlepiej wykonanych zadań stało ambicją wszystkich w niej uczestniczących podmiotów. Mając jasno przedstawione procedury ewaluacji zewnętrznej i narzędzia, jakie wykorzystuje, pedagodzy mogą w sposób świadomy wpływać na rozwój swoich szkół, na rozwój własnej pracy poprzez długofalowe, skuteczne i celowe działania podejmowane we współpracy dla dobra dziecka/ucznia czy samej instytucji uczącej i uczącej się. Ewaluacja zewnętrzna z jasno postawionymi wymaganiami przyczyniła się do podnoszenia jakości pracy szkół na poziomie lokalnym i krajowym. Pozwoliła na stworzenie sieci szkół zaspokajających oczekiwania rodziców mogących dzięki raportom wybrać szkołę jak najlepszą dla swojego dziecka. Wskazuje

też te szkoły, które mogą być wzorami do naśladowania, wzorami działań. Ewaluacja zewnętrzna prowadzi szkoły do osiągania coraz to lepszych efektów w ich różnych sferach działalności. Doskonali systemy współpracy z rodzicami, partnerami; podnosi efekty kształcenia; daje informacje o najlepszych dla ucznia zajęciach dodatkowych, różnorodnych akcjach doskonalących postawy i zachowania; możliwościach udziału w konkursach, olimpiadach, zawodach. Dzięki wymaganiom szkoły mogą się doskonalić, stwarzając jak najlepszą ofertę dla swoich uczniów, między innymi poprzez realizację projektów edukacyjnych na skalę krajową czy międzynarodową oraz realizację działań innowacyjnych, nowatorskich. Dążenie do osiągania świetności przez szkoły/przedszkola daje również szansę na zrozumienie działania we współpracy i partnerstwie zespołom nauczycielskim i rodzicom. W przyszłości stwarza szansę na właściwe traktowanie rodziców przez system edukacji jako rzeczywistych partnerów w procesie wychowania i kształcenia dziecka. Nauczycielom pozwala także na takie planowanie działań, aby w jak najlepszy dla danej szkoły/placówki sposób mogli realizować refleksyjnie postawione przed nimi wymagania.

Zdecydowana większość nauczycieli i dyrektorów sądzi, że najważniejsze w ewaluacji zewnętrznej i końcowym raporcie są wyniki w postaci oceny spełniania poziomów wymagań przez szkołę. Trzeba podkreślić, że wysoki bądź bardzo wysoki poziom są najbardziej oczekiwanymi przez rady pedagogiczne, dyrektorów rezultatami. Często kontekst badania, sam raport, wnioski nie są tak istotne, jak właśnie poziom spełniania wymagań. W ocenie nauczycieli i dyrektorów to właśnie te wyniki wpływają na ocenę pracy szkoły przez szeroko rozumiane środowisko zewnętrzne. Do nich odnosi się organ prowadzący i pozostali respondenci szkoły. Środowiskom szkolnym szczególnie zależy na jak najwyższych rezultatach, gdyż często stanowi to o ich pozycji w środowisku lokalnym. Nierzadko zapominają, że na bardzo wysoką ocenę składa się rzetelna, systematyczna praca wielu lat. Na bardzo wysoki poziom spełniania oczekiwań przez szkoły powinny składać się działania będące wzorami, a nie incydentalne sukcesy ucznia czy nauczyciela. Realizacja innowacji pedagogicznych często ma charakter nowości, ale nie jest niczym innym jak powielaniem rozwiązań znanych już w edukacji. Współpraca z rodzicami najczęściej nie posiada charakteru nowatorstwa. Najliczniej prezentowane są dodatkowe uroczystości, spotkania tematyczne dla rodziców, pikniki czy nawet partycypacja finansowa bądź rzeczowa rodziców, które budzą wątpliwości co do zasadności. Opracowanie przez radę pedagogiczną choćby nie wiadomo jak wspaniałej koncepcji i jej realizacja w zaciśniętej szkole/przedszkolu bez udziału rodziców, uczniów i innych podmiotów nie może być zachowaniem wzorcowym. Koncepcja będąca wspólnym dążeniem do osiągnięcia doskonałości, dobrze skonsultowana, stanowi filar charakteru szkoły. Świadczy o jej transparentności i zachodzących procesach demokracji. Rodzic, uczeń są podmiotami, muszą być twórcami owej koncepcji już na etapie wstępnym. Powinni realizować wspólne ustalenia, a nie tylko biernie zgadzać się na jej realizację bądź przyjmować jej istnienie do wiadomości. Muszą uczestniczyć w jej modyfikacjach i czuć potrzebę zmian, a szkoła winna im umożliwić partycypację, poza minimum gwarantowanym przez prawo oświatowe, we wszystkich obszarach jej działalności. Szkoła, organizując

procesy edukacyjne, chcąc być przykładem dobrej praktyki, powinna tak je realizować, aby uczniowie mieli możliwość lepszego zrozumienia zachodzących zjawisk, powiązania różnych dziedzin wiedzy w czasie zajęć edukacyjnych. Aby dążenie do doskonałości miało swój sens, uczeń musi mieć możliwość wyrażania swoich opinii, wpływania na dobór metod, form, sposobów oceniania stosowanych w czasie zajęć. Nauczyciele powinni zachęcać ich do realizacji własnych pomysłów, inspirować do niekonwencjonalnych działań przy jednoczesnym monitorowaniu pracy. Bardzo wysoki stopień spełniania wymagań to działania szkoły/przedszkola prowadzące do wysokich wyników kształcenia, zadowolenia ucznia, rodziców, nabywania kompetencji w sposób niekonwencjonalny i skuteczny. To uczeń w pełni przygotowany do kolejnego etapu kształcenia lub funkcjonowania na rynku pracy i uczeń bez obaw, z własnej inicjatywy podejmujący różnorodne działania o charakterze naukowym, społecznym, kulturalnym, sportowym. To również uczeń angażujący się w inicjatywę, dyskusję, polemiki na rzecz własnego rozwoju, rozwoju swojego środowiska, najbliższej społeczności.

Wymagania stawiane szkołom/placówkom stanowią współczesne wyzwania edukacji. Są standardami jasnymi, akceptowanymi i ogólnie znanymi. Są odpowiedzią na współczesne wyzwania cywilizacji. Ich realizacja służy rozwojowi społeczeństwa, podaje kierunki działań szkół, zachęca do ciągłej pracy w procesie uczenia się, choć nie wyczerpuje obszarów ich działania. Spełnianie ich na bardzo wysokim poziomie jest wyzwaniem dla współczesnej szkoły/placówki. Zdarza się, że przez oczekiwanie na tę bardzo wysoką ocenę dochodzi do braku akceptacji wyników ewaluacji, rozczarowania, poczucia niesprawiedliwości. Ewaluatorzy są posądżani o brak obiektywizmu, podważane są procedury badania bądź wnoszone zastrzeżenia do narzędzi. To, co powinno być zaproszeniem do dalszej pracy nad podnoszeniem jakości, zaczyna mieć negatywny wpływ na dalsze wykorzystanie ewaluacji. Czasami określenie wysokiego, a nawet bardzo wysokiego poziomu spełniania wymagań daje poczucie zadowolenia i... w dalszej perspektywie wprowadza stan „nicnierobienia”. A tak naprawdę nie o to chodzi. Przyznanie się do niedoskonałości ciągle budzi strach, obawy przed konsekwencjami i jest jeszcze spotykane w praktyce szkolnej. Rady pedagogiczne powinny już przez ewaluację wewnętrzną dążyć do jak najlepszej jakościowo realizacji zadań szkoły, a ewaluacja zewnętrzna z określonymi wymaganiami powinna być potwierdzeniem ich codziennej pracy i sprzyjać wprowadzanym zmianom.

Szkoły w procesie dążenia do osiągnięcia jak najwyższych wyników nie powinny tracić swojej specyfiki. Muszą uwzględniać własne uwarunkowania i możliwości. Dojrzałość nauczycieli i dyrektorów do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej i przyjazne traktowanie ewaluacji zewnętrznej, wykorzystanie jej wyników do doskonalenia się, swojej pracy to zmiana świadomości i postaw. Duża część szkół to rozumie. Ich działania są rzeczywiste, celowe, adekwatne do potrzeb uczniów, środowiska. Uznają one w swojej pracy **partycypację wszystkich środowisk**: uczniów, rodziców, partnerów. Działania prowadzone przez te szkoły są **skuteczne, systemowe**, charakteryzuje je **celowość, efektywność, różnorodność**. Inicjatywy wychodzące od uczniów, rodziców są podejmowane i realizowane we **współpracy i współpartnerstwie**. Nauczyciele prezentują **otwarte postawy**, obowiązuje **odpowiedzialność i powszechność** działań.

Rezultaty ewaluacji są źródłem informacji o szkole, jej pracy. Nauczyciele i dyrektorzy często w wynikach dostrzegają możliwość podejmowania nowych wyzwań, za-uważają drogę do doskonalenia się jako zespołu. Odkrywają inne spojrzenie na swoją pracę i jej efekty. Wyniki są też oczekiwanym potwierdzeniem wyznaczonego kierunku rozwoju lub zaproszeniem do dokonania zmian. Wizytatorzy są postrzegani jako osoby zewnętrzne, które dostrzegają inne działania, zjawiska, na jakie oni sami nie zwracali uwagi bądź uważali ich wartość za niewielką. Trzeba podkreślić ogromną rolę raportów dla szkół jako źródła rzetelnej informacji, a w przypadku bardzo wysokiego spełniania poziomu wymagań to raport staje się doskonałym narzędziem promującym pracę szkół, nauczycieli i daje im satysfakcję z dobrze wykonanych zadań oraz wskazuje, potwierdza ten właściwy kierunek rozwoju.

Raporty opracowane przez wizytatorów Kuratorium Oświaty w Łodzi zawierają liczne przykłady tzw. dobrych praktyk. Są w nich zawarte działania, które zostały ocenione na bardzo wysokim poziomie. Trudno mówić o jednolitych kryteriach, jakimi posługiwali się wizytatorzy. Z pewnością każdy starał się znaleźć elementy **innowacyjności, systematyczności, powszechności, zespołowości, trafności**. Był brany pod uwagę **kontekst, w jakim funkcjonuje szkoła/placówka**. Wizytatorzy **oceniali poziom zadowolenia rodziców, uczniów** z podejmowanych działań przez szkoły, nauczycieli. Sprawdzali ich **celowość i skuteczność**. Działania musiały być procesami **długofalowymi**, mającymi swoje zakorzenienie w danej szkole/placówce.

Przykładowe działania, opisane w raportach w województwie łódzkim, świadczące o spełnieniu **poziomu bardzo wysokiego** w wybranych wymaganiach w **poszczególnych typach szkół i placówek**, obejmują między innymi wysoką lokatę w konkursach, zawodach sportowych (finalista, laureat) na poziomie województwa, kraju; realizację programów edukacyjnych o charakterze długofalowym, na poziomie krajowym bądź międzynarodowym (Comenius, eTwinning, Leonardo da Vinci, korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjnych, w tym z platformy e-learningowej); osiąganie wysokich wyników egzaminów zewnętrznych. Wskazuje się też na udział i realizację różnego rodzaju ogólnopolskich akcji charytatywnych; ponadstandardowe działania wynikające z zapisów programów wychowawczych, profilaktycznych; **wprowadzenie oceniania kształtującego do praktyki szkolnej przez wszystkich nauczycieli**; realizację innowacji pedagogicznych. Często bardzo wysoko ocenianym działaniem była realizacja projektów edukacyjnych z **zakresu bezpieczeństwa, higieny zdrowia, zdrowego odżywiania i trybu życia**, edukacji zdrowotnej i ekologicznej, kulturowej, regionalnej, sportowej. Do tej grupy działań zaliczono też realizację ogólnopolskich projektów edukacyjno-wychowawczych organizowanych na przykład przez Centrum Edukacji Obywatelskiej czy Ministerstwo Edukacji Narodowej (m.in. Szkoła z Klasą, Młodzi Przedsiębiorcy, Szkoła Bezpiecznego Internetu, Szkoła bez Przemocy, Szkoła Odkrywców Talentów). **Wizytatorzy docenili również fakt funkcjonowania w przedszkolach, szkołach dzieci i uczniów przewlekle chorych, między innymi na cukrzycę lub alergie pokarmowe, i w związku z tym realizację opracowanych programów na potrzeby bezpiecznego funkcjonowania dziecka ze szczególnymi potrzebami zdrowotnymi**. Na poziomie bardzo

wysokim oceniano działalność różnorodnych zajęć dodatkowych rozwijających procesy myślowe, zainteresowania, wyobraźnię, kreatywność i zaspokajających ciekawość dziecięcą (m.in. długofalową i efektywną pracę kół dziennikarskich, aktorskich, przedmiotowych, językowych, europejskich). W grupie bardzo wysoko ocenianych działań znalazła się współpraca z rodzicami, oparta na prezentowaniu przez rodziców pasji, zainteresowań, ich udziale w rzeczywistym procesie wspomagania dziecka w kształceniu (m.in. systematycznie organizowane spotkania, konsultacje, kontakty nieformalne, warsztaty, zajęcia otwarte), kiedy to są oni prawdziwymi partnerami przedszkola/szkoły. Wysoko oceniany jest klimat, przyjazna, życzliwa atmosfera sprzyjająca bezpiecznemu pobytowi uczniów w szkołach, realizacji wychowania zgodnej z zasadami demokracji i akceptowanej przez wszystkich świadomości obywatelskiej. To tylko przykłady działań potwierdzających, zdaniem wizytatorów-ewaluatorów, wysoki stopień spełniania wymagań.

Wyniki ewaluacji zewnętrznej mają być zaproszeniem dla szkół do dalszej pracy nad ich jakością, ale budzą też ogromne emocje. Wszystkim zależy na osiągnięciu wysokich i bardzo wysokich ocen spełniania poziomów. Tu rodzi się wątpliwość, czy same starania nie zatrą rzeczywistego obrazu pracy szkół? Działania wskazywane przez społeczności szkolne w ich ocenie są często wystarczające do spełniania poziomu bardzo wysokiego. Często szkoły nie widzą kontekstów działania, nie mają też wiedzy, że działania, które wskazują, są dość powszechne i znane. Jak już wcześniej wspomniano, mało jest działań czysto nowatorskich, o charakterze innowacji. Zdecydowana większość to nowości edukacyjne o charakterze organizacyjnym, metodycznym. Wizytatorzy-ewaluatorzy często odczuwają presję dyrektorów, rad pedagogicznych dotyczącą jak najwyższych not. Sami też mają kłopot z klasyfikacją działań i to budzi dylematy. Klasyfikacja działań szkół, przedszkoli, zespołów nauczycielskich jako przykładów dobrej praktyki nie jest łatwa. Brak wspólnych kryteriów jest tak samo dobrym, jak i negatywnym czynnikiem. Trzeba nim mądrze gospodarować. Mając do dyspozycji ogromną wiedzę, doświadczenie, mnóstwo informacji z przeprowadzonego badania, wizytatorzy-ewaluatorzy muszą dokonać oceny poziomu spełniania wymagania. A ocena ta nie zawsze jest przyjmowana przyjaźnie. Pomocą dla ewaluatorów jest platforma (kryteria ewaluacji, pytania badawcze, forum) i liczne opracowania merytoryczne pozwalające rozstrzygnąć trudne kwestie i wątpliwości. Cenne są spotkania w ramach szkoleń, konferencji, kiedy można wyjaśnić i doprecyzować problemy, sposoby ich rozwiązania.

Wątpliwości budzi natomiast zdarzający się nadmierny optymizm wizytatorów, którzy „nie chcą robić problemów” albo robiąc coś „dla świętego spokoju”, akceptują stan zastany w szkołach/placówkach. Ta zbyt daleko posunięta akceptacja może prowadzić do zawyżonej oceny pracy szkół. Przyglądając się działaniom opisanym w raportach prezentujących poziom bardzo wysoki, w większości wypadków widać wyraźnie przychyłność nadzoru pedagogicznego. Licznie realizowane projekty, programy, stosowane metody, formy pracy z uczniem, organizacja zajęć dodatkowych, uroczystości, formy współpracy z instytucjami zewnętrznymi wspierającymi pracę szkół, rodzicami, partnerami środowiskowymi i inne – mają charakter powszech-

ny i wynikają z rozlicznych zadań, obowiązków szkół, opisanych prawem. Ginie w wielości i różnorodności to, co jest dla szkoły najważniejsze – uczeń, jego wyniki i osiągnięcia. Tak naprawdę szkół z wysokimi wynikami egzaminów zewnętrznych jest mało. Szkół, które w sposób systematyczny i systemowy doskonalą zdolności, pasje uczniowskie, wychodząc naprzeciw zainteresowaniom swoich podopiecznych – jeszcze mniej. Dobrym źródłem informacji jest dla nadzoru obserwacja zajęć edukacyjnych i pracy szkoły/przedszkola. Powinna być ona kręgosłupem ewaluacji zewnętrznej. Na poziomie wzorcowym winna stanowić przykład bezspornej dobrej praktyki dla innych, dawać wizytatorom-ewaluatorom wsparcie w rozstrzygnięciu oceny spełniania poziomów wymagań. Innym cennym źródłem informacji wspierającym pracę są wyniki egzaminów zewnętrznych, czyli wykorzystanie edukacyjnej wartości dodanej przez szkoły do doskonalenia pracy własnej. Dla wizytatora powinny być podstawowymi danymi o pracy merytorycznej danej szkoły. Również ponadstandardowa propozycja rozwoju uczniów poprzez prowadzone długofalowo działania o charakterze nowatorskim, czyli zajęcia rozwijające uczniowskie pasje, talenty, to cenne źródło informacji o pracy szkoły/placówki i zaangażowaniu w nią nauczycieli. Doskonałym źródłem informacji są wyniki badań ankietowych i wywiady z respondentami. Bezpośredni kontakt z rodzicami, uczniami, nauczycielami w szkole daje możliwość weryfikacji danych, ich uzupełnienia, a jednocześnie pozwala poznać klimat i atmosferę panującą w szkole/placówce. Daje obraz współpracy i współdziałania zespołu nauczycielskiego. Pokazuje model, sposób zarządzania i metody współpracy z rodzicami, partnerami oraz ich partycypację w życie szkoły.

Należy myśleć o poziomie bardzo wysokim w przypadkach, które są nietypowe, nowatorskie, mogą być wzorami do naśladowania, przykładami dobrej praktyki. To również uznanie i satysfakcja z dobrej pracy dyrektorów i nauczycieli, docenienie ogromu pracy włożonej w proces osiągania celów edukacyjnych. Jednak nie należy deprecjonować poziomu bardzo wysokiego przez powszechność jego stosowania. Jego szczególność polega na niestandardowości, innowacyjności, refleksyjności i różnorodności. I taka powinna pozostać w rozumieniu spełniania przez szkoły/placówki wymagań na poziomie bardzo wysokim.

BIBLIOGRAFIA

- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Raporty z zewnętrznych badań ewaluacyjnych*, <http://www.npseo.pl> (data dostępu: 26.08.2015).
- Sprawozdanie Łódzkiego Kuratora Oświaty 2013/2014*, <http://www.kuratorium.lodz.pl> (data dostępu: 26.08.2015).

DOBRE PRAKTYKI JAKO FUNDAMENT BUDOWANIA SYSTEMU JAKOŚCI PRACY POLSKICH PLACÓWEK TO DZIAŁANIA STANDARDOWE CZY IDEALNE?

Abstrakt:

Nauczyciele, podczas spotkania podsumowującego ewaluację zewnętrzną w jednej ze szkół, na pytanie: „Co to jest jakość?” odpowiedzieli spontanicznie: „jakość to między innymi: podmiotowe traktowanie dziecka, dobra organizacja, otwartość na zmiany, osiągnięcie oczekiwanego celu, wykorzystanie potencjału zespołu, partnerstwo i zadowolenie w relacjach interpersonalnych”.

Z analizy ponad 60 badań ewaluacyjnych, które zostały przeprowadzone przeze mnie w ciągu pięciu lat, wynika, że najbardziej dominującymi i wartościowymi działaniami w ewaluowanych szkołach są te, które dotyczą doskonalenia umiejętności pedagogicznych pomagających **każdemu** uczniowi w jego rozwoju. Dotyczy to nie tylko nauczycieli, wychowawców, ale też różnego rodzaju specjalistów (pedagogów, logopedów, psychologów), którzy coraz częściej zatrudniani są jak najbliżej ucznia, bezpośrednio w szkole.

Drugim ważnym aspektem jest ustalenie i efektywne wdrożenie **wspólnych** dla środowiska rodzinnego i szkolnego wartości i norm społecznych.

W opracowaniu poszukujący czytelnik znajdzie wybrane przykłady skutecznych oddziaływań w tym zakresie oraz próbę odpowiedzi na pytanie: Czy opisane działania są w polskich szkołach systematyczne i powszechne?

WPROWADZENIE

Rok 2009 okazał się rokiem zmian w nadzorze pedagogicznym. Będąc w pierwszej grupie wizytatorów – ewaluatorów, odkrywających nowy, ujednolicony sposób poznawania, analizowania i dokumentowania rzeczywistości szkolnej, wprowadzałam jedną z trzech nowych form nadzoru.

Wychodząc z założenia, że mocna budowla powinna mieć przede wszystkim silny fundament, zaczęłam od dobrego własnego przygotowania merytorycznego. Po odbyciu podstawowego szkolenia odświeżyłam też swoją dotychczasową wiedzę na temat metodologii badań społecznych. Mimo iż jest to już fundament bardzo mocny, którego składnikami są wielogodzinne szkolenia (z mierzenia jakości pracy szkół,

nadzoru pedagogicznego, metod i technik badawczych), w ramach samodoskonalenia i wzmocnienia dużym wsparciem były wskazówki zawarte w książkach *Podstawy badań społecznych*¹ E. Babbiego i *Prowadzenie wywiadów*² S. Kvale’a. Nadal traktuję je jak lekturę obowiązkową, która pomaga mi prowadzić badania, bardziej wnikliwie i obiektywnie analizować pozyskane dane, ustalać wnioski.

Celem moich rozważań jest próba odpowiedzi na pytanie postawione w tytule i pytania dodatkowe. **Czy nowe, cenne działania podejmowane przez szkoły są zjawiskiem powszechnym, czy tylko pozostają w sferze marzeń, życzeń? Czy są działaniami incydentalnymi, wynikającymi z potrzeby zorganizowania jednorazowej „akcji”?**

W opracowaniu przedstawiam przykłady dobrych praktyk, z którymi się spotkałam, które czasami odkryłam podczas prowadzenia ewaluacji zewnętrznych w różnych typach placówek (przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum, liceum ogólnokształcącym).

Uważam, że opisane działania warte są upowszechnienia. Mam jednocześnie nadzieję, że staną się dla poszukujących i twórczych nauczycieli źródłem inspiracji do podejmowania nowych wyzwań.

W opisywanym badaniu zastosowałam **jakościową analizę tekstu** (materiałów z własnych badań, wyników przeprowadzonych ewaluacji) oraz **obserwację**.

W dalszej części opracowania przedstawiłam uzyskane rezultaty oraz wnioski.

Przedmiotem moich rozważań będzie próba odpowiedzi na dwa główne pytania:

1. W jaki sposób w szkole rozpoznaje się potrzeby, możliwości rozwojowe **każdego** dziecka i na czym polega organizacja adekwatnego wsparcia? – dotyczące wymagania *Szkoła wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji*.
2. Jakie działania wychowawcze są najbardziej skuteczne podczas ustalania i wprowadzania norm społecznych? – w zakresie wymagania *Respektowane są normy społeczne*.

Zastosowane materiały i metody

W badaniu wykorzystałam dwie metody: **analizę danych zastanych** (analizę 61 raportów z ewaluacji zewnętrznej) oraz spostrzeżenia z **bezpośredniej obserwacji** rzeczywistości szkolnej prowadzonej podczas ewaluacji zewnętrznej.

Celem badania było upowszechnienie informacji o tych działaniach placówek, które świadczą o spełnianiu wymagań na poziomie bardzo wysokim (A) i wysokim (B).

¹ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

² S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Uzyskane rezultaty

Na początek trochę danych ilościowych (statystycznych). Spośród 60 badanych placówek 18 uzyskało poziom A, 11 szkół za 1 wymaganie, 4 za spełnienie na najwyższym poziomie 2 wymagań, 2 placówki za 4 wymagania, zaś 1 szkoła za 5 wymagań.

Poziom A (bardzo wysoki) został ustalony w 32 przypadkach, poziom B (wysoki) w 303 przypadkach. Łącznie 335 razy.

Z przedstawionej analizy statystycznej wynika, że prawie jedna trzecia badanych placówek osiągnęła bardzo wysoki poziom spełniania wymagań. W prawie 80% przypadków spełniła badane wymagania w stopniu wysokim lub bardzo wysokim.

Poziom A uzyskało 7 z 14 badanych **przedszkoli**, 3 z 24 badanych **szkół podstawowych**, 4 z 13 **gimnazjów**, 4 z 9 **szkół ponadgimnazjalnych**.

Najwięcej placówek (5) uzyskało bardzo wysoki poziom spełniania wymagań: ***Szkoła wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji, Respektowane są normy społeczne.***

Z tego powodu opisane poniżej przykłady dobrej praktyki odnoszą się do tych właśnie dwóch wymagań.

Przykłady budowania systemu indywidualnego wsparcia każdego ucznia

W każdej badanej szkole nauczyciele lub nauczyciele i specjaliści **rozpoznawali potrzeby rozwojowe i możliwości psychofizyczne uczniów**.

Dużym wyzwaniem dla nauczycieli było i jest zbudowanie i dostosowanie indywidualnego procesu wspomagania rozwoju **każdego** dziecka.

Punktem wyjścia jest dobrze przeprowadzona i wszechstronna diagnoza jego potrzeb rozwojowych wynikająca z systematycznej i ujednoliconej obserwacji zachowań dziecka w różnych sytuacjach edukacyjnych, przeprowadzonych wywiadów z dzieckiem, jego rodzicami, nauczycielami, specjalistami (logopedą, pedagogiem, psychologiem), z analizy prac. Przykładami placówek wzorcowo prowadzących taką diagnozę są na przykład: Przedszkole nr 16 w Lublinie, Przedszkole Miejskie nr 4 w Łukowie, Przedszkole Miejskie nr 5 w Lubartowie, Szkoła Podstawowa i Gimnazjum w Zespole Szkół im. 7 Pułku Ułanów Lubelskich w Cycowie. Systematyczne, skuteczne i systemowe wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dzieci stosowane jest od kilku lat w ogólnodostępnym Przedszkolu Miejskim nr 5 w Lubartowie. **Zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne** organizowane są nie tylko dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia, ale dla **każdego ucznia**, zgodnie z rozpoznanymi potrzebami. Nauczyciele, wychowawcy oraz specjaliści (logopeda i psycholog) wspólnie planują i prowadzą pracę indywidualną z poszczególnymi dziećmi lub z małą grupą.

Na podkreślenie zasługuje systematyczna i ukierunkowana praca indywidualna z dziećmi organizowana w Przedszkolu Miejskim nr 4 w Łukowie. Działania wspomagające rozwój i edukację wychowanków prowadzone są między innymi poprzez:

- profilaktykę i terapię logopedyczną,
- zajęcia rozwijające inteligencję wieloraką (według H. Gardnera): lingwistyczną, logiczno-matematyczną, muzyczną, wizualno-przestrzenną, kinestetyczną, przyrodniczo-ekologiczną, interpersonalną, intrapersonalną,
- zajęcia rozwijające sprawność ruchową, manualną i grafomotoryczną,
- zajęcia korekcyjne,
- zajęcia dla dzieci uzdolnionych plastycznie, muzycznie.

W Zespole Szkół im. 7 Pułku Ułanów Lubelskich, w skład którego wchodzi między innymi szkoła podstawowa i gimnazjum, funkcjonuje **interdyscyplinarny system wsparcia** każdego ucznia. Szkoła poprzez wieloletnią i systematyczną współpracę pracowników szkoły z wieloma instytucjami i organizacjami (poradnią psychologiczno-pedagogiczną, służbą zdrowia, pomocą społeczną, wojskiem, organizacjami pozarządowymi) umożliwia wszystkim chętnym uczniom rozwijanie zainteresowań i zdolności muzycznych, tanecznych, sportowych, organizatorskich, społecznych. Organizuje zajęcia dodatkowe (na które uczęszcza 90% uczniów szkoły podstawowej) rozwijające umiejętności wokalne, artystyczne, teatralne, lingwistyczne, matematyczne, informatyczne, polonistyczne, historyczne, sportowe. Działalność w szkolnym klubie krajoznawczo-turystycznym „Tramp”, w drużynie zuchowej lub harcerskiej umożliwia uczniom nabywanie umiejętności organizacyjnych, interpersonalnych. Szkoła organizuje też indywidualne i grupowe zajęcia ze specjalistami zatrudnionymi w szkole (logopeda, pedagogiem). Posiada gabinet lekarski, pomocy medycznej oraz stomatologiczny, zatrudnia pielęgniarkę. Dzięki współpracy z partnerami uczniowie mają możliwość udziału w konkursach, warsztatach, pokazach, konferencjach, imprezach kulturalnych, sportowych, turystycznych. Doskonałą umiejętności społeczne, rozwijają sprawność fizyczną, poznają sposoby aktywnego wypoczynku i wykorzystania czasu wolnego.

Przykłady budowania systemu skutecznych oddziaływań wychowawczych

We wszystkich badanych placówkach podejmowane są **działania zapewniające uczniom bezpieczeństwo zarówno fizyczne, jak i psychiczne**. W bardzo wielu szkołach uczniowie współpracują ze sobą, realizując wiele przedsięwzięć, akcji, imprez, uroczystości w ramach działań samorządu uczniowskiego.

Społeczność szkolna (nauczyciele, dyrekcja, uczniowie) wspólnie ustalają zasady postępowania i współżycia w szkole. Opracowują różnorodne regulaminy (zachowania w pracowni, sali lekcyjnej, sali gimnastycznej, świetlicy, bibliotece).

Wychowanie dziecka, zgodnie z ogólnie przyjętymi normami i zasadami, nie jest jednak zadaniem łatwym. Podczas prowadzonych ewaluacji zewnętrznych spotkań bardzo wiele dobrych przykładów cennych działań wychowawczych.

Przykładem placówki, która podjęła to wyzwanie i osiągnęła oczekiwane efekty, jest Przedszkole Miejskie nr 5 w Lubartowie. Rada pedagogiczna rozpoczęła budowanie systemu skutecznych oddziaływań wychowawczych od wewnętrznego zbada-

nia wymagania *Respektowane są normy społeczne*, ustalenia mocnych i słabych stron oraz szczegółowych wniosków do dalszej pracy. Realizując ustalone wnioski z ewaluacji wewnętrznej nauczyciele:

- opracowali, **wspólnie z dziećmi i ich rodzicami**, jednolity zbiór zasad postępowania, tzw. **Kodeks przedszkolaka**;
- uzupełnili Koncepcję pracy przedszkola o **Koncepcję wychowawczą**;
- ustalili sposób uczenia się odpowiedzialności i systematyczności (np. wspólnie wybrali zwierzęta, którymi mogą opiekować się dzieci w poszczególnych salach zajęć).

Uważam, że interesującym działaniem systemowym, poznany w Społecznym Gimnazjum im. S.F. Klonowica w Lublinie, jest *Klonowicki system opieki wychowawczej i wsparcia psychologiczno-pedagogicznego*. Jednym z elementów tego działającego od 20 lat systemu jest wprowadzenie tzw. systemu **5 x p**. W każdy piątek odbywają się spotkania uczniów, wychowawców i psychologa, podczas których ma miejsce **podsumowanie** pozytywów, **porozumienie** – wspólne rozwiązywanie problemów, **porządkowanie** sal, rzeczy, **podziękowanie** kolegom, nauczycielom, **pożegnanie**.

Na szczególną uwagę zasługują systematyczne i skuteczne działania podejmowane przez dyrekcję i nauczycieli Gimnazjum nr 3 w Lublinie w zakresie ustalania i kształtowania społecznie pożądanych zasad i norm. Warto upowszechnienia są między innymi takie działania, jak:

- **zorganizowanie**: cyklu zajęć profilaktycznych (np. Stop cyberprzemocy), Banku Pomocy – samopomocy koleżeńskiej wśród uczniów, Dni Tolerancji (w związku z pojawieniem się w szkole nowych uczniów różnych wyznań i narodowości), warsztatów muzycznych dla dzieci ze szkół podstawowych i domu dziecka w ramach akcji Lublin w sieci życzliwości;
- **organizowanie**: kwest na rzecz spełniania marzeń i fantazji nieuleczalnie chorych dzieci w ramach Szkolnego Klubu Wolontariatu (uhonorowanego Certyfikatem Przyjaciela Fundacji Dziecięca Fantazja), cotygodniowych konsultacji indywidualnych rodziców z wychowawcami;
- **realizacja**: programu profilaktycznego Archipelag Skarbów (dokonanie analizy zachowań uczniów, ocena ich zaangażowania w życie społeczne);
- **udział w**: konkursie Pomoc niesie radość (wykonanie przez młodzież fotoreportażu), akcjach charytatywnych (np. sms – Pomoc dla Sudanu), Maratonie Pisania Listów; działalność przedstawicieli uczniów w Młodzieżowej i Osiedlowej Radzie Miasta, w Sejmie Dzieci i Młodzieży, seminarium *Samorządy uczniowskie mają głos*;
- **systematyczna współpraca** z Fundacją Działań Edukacyjnych KReAdukcja.

Obserwacja zachowań uczniów podczas ewaluacji zewnętrznych wskazuje, że znają i stosują obowiązujące normy, postanowienia opisane w statucie szkoły. Uczestniczą między innymi we wspólnym tworzeniu kodeksu kulturalnych zachowań, katalogu zasad, na przykład w formie **Kodeksu Kulturalnego Ucznia**.

Wyjątkowe zachowania prospołeczne i empatyczne reprezentowała młodzież z VIII Liceum Ogólnokształcącego w Lublinie, od której wzorce mogą czerpać nie

tylko uczniowie, ale też osoby dorosłe. Młodzież pomaga ludziom niepełnosprawnym, w tym swojemu niewidomemu nauczycielowi historii. Pomaga pedagogowi poruszać się po budynku szkolnym, na ulicy, w dojściu do przystanku autobusowego. Solidnie przygotowuje się do jego lekcji, nie „ściąga” na sprawdzianach, bo jak twierdzi: „nie wypada”.

Efektem systematycznych i skutecznych oddziaływań wszystkich pracowników badanej szkoły są:

- okazywanie życzliwości wobec siebie (uczniów, pracowników szkoły, rodziców),
- akceptacja i docenianie osób niepełnosprawnych,
- wrażliwość na problemy innych ludzi,
- aktywny udział w akcjach charytatywnych,
- pomoc pracownikom szkoły w pracach remontowych (np. malowanie ogrodzenia), porządkowych (grabienie liści, odśnieżanie),
- zdobycie umiejętności pracy w grupie.

Ponadto uczniowie badanego liceum są tolerancyjni, otwarci, empatyczni, swobodnie się wypowiadają. Posiadają zdolność uważnego słuchania innych.

Nowymi wartościami upowszechnienia działaniami wychowawczymi, podjętymi przez kadrę pedagogiczną II Liceum Ogólnokształcącego im. Piotra Firleja w Lubartowie po wnikliwej analizie dotychczasowych, są:

- **działania adaptacyjne** (organizowanie na początku roku szkolnego „obozu integracyjnego”, w którym biorą udział uczniowie, wychowawcy, pedagog i psycholog szkolny, dyrekcja),
- **przygotowanie zajęć warsztatowych** (cyklicznie organizowanych na godzinach wychowawczych),
- **prowadzenie zajęć przez psychologa lub pedagoga szkolnego**,
- **organizowanie konkursów o tematyce wychowawczej** (np. uczących podstaw savoir-vivre'u),
- **udział w projektach *Szkoła z Klasą, Przemoc nie zna granic***,
- **udzielanie pochwał uczniom za ich osiągnięcia i pozytywne zachowanie** na forum klasy, szkoły, na stronie internetowej szkoły, w lokalnej prasie, telewizji,
- **uzyskiwanie przez uczniów stypendiów** za wzorowe zachowanie,
- **otrzymywanie innych nagród** (np. wyjazd do Brukseli),
- **aktywny udział w akcjach charytatywnych** w ramach działalności Szkolnego Klubu Wolontariatu Anioły z II LO dla lokalnego i szerszego środowiska (Syberia 2012 – dostarczenie Róży papieskiej do Irkucka, wsparcie domu dziecka we Lwowie, zorganizowanie meczu charytatywnego).

WYNIKI I WNIOSKI

Przedstawione przykłady rozpoznawania potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci, organizacja pracy nauczyciela i specjalistów umożliwiającą adekwatne wsparcie **każdego** ucznia mogą być inspiracją dla innych nauczycieli, zachętą do organizowania pomocy nie tylko dzieciom wymagającym szczególnego wsparcia, ale też dzieciom szczególnie zdolnym plastycznie, muzycznie, tanecznie, ruchowo.

Mogą przyczynić się do upowszechnienia pomysłu zatrudniania specjalistów (logopedy, pedagoga, psychologa) w placówkach nie tylko integracyjnych, ale też ogólnodostępnych.

Nauczyciele poszukujący nowych wyzwań mogą skorzystać z podanych propozycji wielu skutecznych i sprawdzonych działań wychowawczych podejmowanych wspólnie z uczniami i ich rodzicami.

PODSUMOWANIE

Podczas badania zewnętrznego napotkałam bardzo dużo przykładów systematycznych, ujednoliconych działań. W artykule podałam tylko najciekawsze przykłady.

Udział w realizacji nowej formy nadzoru, jaką jest ewaluacja zewnętrzna, jest dla mnie, wizytatora – ewaluatora, bardzo cennym doświadczeniem – nowym spojrzeniem na sprawowanie nadzoru pedagogicznego, spojrzeniem z perspektywy opartej przede wszystkim na **dialogu społecznym i bezpośredniej obserwacji** procesu edukacyjnego.

Pozyskanie wiarygodnych i użytecznych danych służy „**ewaluacji rozwojowej/developmental evaluation**”³.

Najcenniejszym zaś elementem procesu ewaluacyjnego jest dla mnie refleksja i dyskusja grona pedagogicznego, takie „pochylenie się” i zastanowienie nad dotychczas podejmowanymi działaniami badanej placówki, zwłaszcza podczas spotkania podsumowującego.

Dużym wsparciem, swoistymi filarami wspierającymi wznoszenie budowli dla osób prowadzących zarówno ewaluację zewnętrzną, jak i wewnętrzną, są systematycznie ukazujące się publikacje z serii wydawniczej *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*. Wyjaśniają, ukierunkowują planowanie i realizację ewaluacji.

Zachęcam osoby zainteresowane szczegółowymi informacjami na temat wyników ewaluacji, nie tylko w opisywanych placówkach, do odwiedzenia głównej strony internetowej Systemu Ewaluacji Oświaty: <http://www.nadzorpedagogiczny.edu.pl>.

³ L. Korporowicz, *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Edukacja. Raport 1997–2001*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, red. F. Benavides, H. Dumount, D. Istance, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Korporowicz L., *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej* [w:] *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Olejniczak T. Pielachowski J., *Nadzór pedagogiczny i organizacyjny nad szkołami i placówkami oświatowymi*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPi 2, Poznań 2005.
- Pełka-Pryszcz Elżbieta, *Raport z diagnozy rozwoju zawodowego nauczycieli przedszkoli w latach 1998–2001*, opracowanie własne, Lublin 2001.
- Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r. poz. 560).
- Silverman D., *Interpretacje danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

BADANIA WŁASNE NAUCZYCIELI – MOŻLIWOŚĆ ROZWOJU I ELEMENT PROFESJONALIZACJI¹

Abstrakt:

Poniższy tekst przedstawia cele i założenia prowadzenia badań własnych przez nauczycieli w szkole. Odnosimy się zarówno do kontekstu międzynarodowego oraz krajowego. Badania rozumiane tu są jako autonomiczne działania służące rozwojowi uczniów i samych realizatorów. Tekst zawiera także przykłady konkretnych badań prowadzonych przez nauczycieli uczestniczących w szkoleniach dotyczących badań w szkole prowadzonych w nurcie badań w działaniu.

Dyskusja na temat profesjonalizacji zawodu nauczyciela w Polsce, jeżeli już się pojawia, najczęściej odnosi się do kwestii prawnych i ekonomicznych związanych z kolejnymi szczeblami awansu zawodowego oraz zagadnieniami dotyczącymi (ograniczonych najczęściej) środków na rozwój zawodowy. W tym miejscu proponujemy nieco inną perspektywę. Lawrence Stenhouse – jeden z twórców ruchu nauczyciel-badacz (*the diagnostic teacher, the teacher as researcher*) – podkreśla, że „szeroka definicja profesjonalizmu nauczycieli to umiejętność autonomicznego samorozwoju poprzez systematyczną analizę własnej pracy, pracy innych nauczycieli, testowanie nowych rozwiązań w klasie”². Wspomniany ruch nauczyciel-badacz, który może być interesujący w kontekście wprowadzania do polskich szkół badań własnych, rozwija się na świecie od ponad trzydziestu lat. Akcentuje się w nim rolę autonomicznie podejmowanych działań badawczych w podnoszeniu jakości codziennej pracy nauczycieli.

¹ Niniejszy tekst powstał na podstawie sesji pt. *Co z tą ewaluacją? Badania własne nauczycieli jako element profesjonalizacji* przeprowadzonej w marcu 2013 roku w trakcie konferencji *Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji? Odpowiedzialni nauczyciele*. Został rozwinięty o wątki podjęte podczas sesji i warsztatu *Badania w szkole – refleksja nad własną pracą a nie papierologia! – Przykład nauczycielek i nauczycieli badaczy* przeprowadzonych w kwietniu 2014 roku w trakcie konferencji *Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji? Ucząca się szkoła*. Przedstawiony materiał pochodzi z autoewaluacji szkoleń *Nauczyciel-badacz* prowadzonych przez Erę Ewaluacji w ramach *Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły*; został wzbogacony o wnioski: *Laboratorium Mikrobadań IBE. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

² L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Hainemann, London 1977.

Kluczowe pytanie, jakie sobie stawiamy, to: czy i jak badania mogą pomagać nauczycielom w rozwoju? Czy refleksja oparta na danych, w odniesieniu do własnej pracy, może pozytywnie wpływać na tę pracę? Wreszcie – na ile możliwe jest w kontekście polskiej szkoły, a dokładniej klasy, wykorzystanie prorozwojowego charakteru badań i unikanie pułapki biurokratycznego podejścia do badania, które „trzeba zrealizować, bo takie jest prawo”, a same badania kojarzą się z wypełnianiem powtarzalnych (i postrzeganych jako nudne) ankiet, zbieraniem przysłowiowych papierów, a nie kreatywną autorefleksją.

W poniższym tekście odnosimy się do doświadczeń konkretnych nauczycieli i szkół, które podejmują badania własne – żeby zobaczyć nie tylko, jak to robią (jakich narzędzi używają), kogo angażują, ale przede wszystkim, co z tego wynika dla samych nauczycieli (ich warsztatu pracy) i dla ich uczniów.

PUNKT ODNIESIENIA – CZYLI PO CO PRAKTYKOWI (NAUCZYCIELOWI) TROCHĘ TEORII?

We wspomnianym wyżej ruchu nauczyciel-badacz bardzo mocno podkreśla się, że **na profesjonalizm pracy nauczycieli składają się umiejętności autonomicznego samorozwoju**. Jeszcze w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku Lawrence Stenhouse tak definiował ten aspekt: „W skrócie szeroka definicja profesjonalizmu nauczycieli to umiejętność autonomicznego samorozwoju poprzez systematyczną analizę własnej pracy, pracy innych nauczycieli, testowanie nowych rozwiązań w klasie”. Z tej perspektywy profesjonalny nauczyciel to taki nauczyciel, który poddaje refleksji swoją pracę, ale też przygląda się pracy innych nauczycieli, tak aby stosować jak najlepsze strategie w klasie³. Jeżeli badania w szkole są podejmowane, powinny być przede wszystkim użyteczne z punktu widzenia aktorów życia szkolnego. Z badań korzystają zatem nie tylko nauczyciele, ale również uczniowie czy rodzice. Taka optyka wiąże się ponadto z wartościami przyświecającymi Projektowi Modernizacji Nadzoru Pedagogicznego wprowadzającemu między innymi ewaluację wewnętrzną do polskich szkół – wartościami, jakimi są refleksja oraz dialog w społeczności szkolnej⁴. Badanie staje się zaproszeniem do rozmowy o uczeniu i do planowania działań służących poprawie jego jakości.

Ważnym punktem odniesienia jest również nurt badawczy *Action research*. Autorem koncepcji *Action research*, nazywanej w Polsce badaniami w działaniu lub badaniami aktywizującymi, był psycholog społeczny Kurt Lewin, który w 1946 roku opublikował artykuł zatytułowany *Action research and minority problems* (Badania

³ *Ibidem*, s. 144.

⁴ Zob. G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Zasady i wartości [w:] Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 13–36.

w działaniu i problemy mniejszości). Lewin postuluje w nim nieograniczanie się do opisu sytuacji czy problemu. Celem jego badań stała się również interwencja, wprowadzanie rzeczywistych zmian społecznych. W nurcie *Action research* ważne jest bowiem przekonanie o misji badań w działaniu w przewyżnianiu różnic społecznych, wyrównywaniu szans życiowych, obronie i emancypacji grup dyskryminowanych⁵. Sam K. Lewin podkreślał: „Nie ma badania bez działania, nie ma działania bez badania”⁶. **Badanie – refleksja nad własną pracą – jest integralnym elementem każdego działania.** Właśnie skoncentrowanie na praktycznym wykorzystaniu zdobytej wiedzy każe w tym podejściu szukać istotnych inspiracji dla nauczycieli podejmujących wyzwanie prowadzenia własnych badań. Za Johnem Elliotem można powtórzyć: „*Action research* odnosi się bardziej do poprawy praktyki niż produkcji wiedzy”⁷.

POLSKI KONTEKST

Na gruncie polskim należy pamiętać o prowadzonych w latach dziewięćdziesiątych XX wieku projektach edukacyjnych (np. przez British Council) wspierających nauczycieli w prowadzeniu badań w klasie oraz takich inicjatywach, jak promowanie rozwijanych wcześniej na Zachodzie i w USA kategorii nauczyciela refleksyjnego praktyka, czyli nauczyciela o badawczej postawie wobec samego siebie, sytuacji szkolnych i wiedzy płynącej z nauk o wychowaniu, a na tej podstawie tworzącego świadomie własną, osobistą wiedzę pedagogiczną⁸.

W skali ogólnopolskiej rozpoznawalną inicjatywą jest prowadzony od 2000 roku przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) program *Szkoła Ucząca Się* (SUS), a w ramach tego programu realizowany w 2007 roku projekt *Nauczyciel-badacz*. CEO promuje w tych działaniach podejście badawcze przy analizie swojego funkcjonowania przez samą szkołę. Wykorzystywana jest do tego między innymi metoda profilu szkoły opisana przez Johna MacBeatha⁹.

Najszerszym kontekstem prawnym dla prowadzenia systematycznej refleksji nad własną pracą przez polskich nauczycieli jest Karta Nauczyciela, która w art. 6 zobowiązuje

⁵ W. Łukowski, *Od etnosondażu do lokalnych badań w działaniu*, „Animacja Życia Publicznego. Analizy i rekomendacje. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2011, nr 2 (5), s. 18–19.

⁶ K. Lewin, *Action Research and Minority Problems*, „Journal of Social Issues” 1946, 2, s. 34–46.

⁷ J. Elliott, *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Buckingham 1991.

⁸ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995; *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996; B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1998; D. Elsner, M. Taraszkiewicz, *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2002; *Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003; *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, D. Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.

⁹ J. MacBeath, P. Mortimore, *Improving School Effectiveness*, Open University Press, Buckingham 2001.

wiązuje nauczyciela do „rzetelnego realizowania zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą” (p. 1) oraz do „dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego” (p. 3)¹⁰.

Obecnym kontekstem prawno-organizacyjnym dla badań w szkole jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Od 2010 roku w ramach *Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły. Etap II i III* prowadzone są szkolenia dla dyrektorów (*Efektywna ewaluacja w praktyce*), nauczycieli (*Nauczyciel-badacz*) oraz rad pedagogicznych (*Od badania do działania, czyli 3P – prosta, potrzebna i praktyczna ewaluacja w szkole*), mające na celu rozwijanie umiejętności prowadzenia ewaluacji wewnętrznej i wykorzystywania jej do rozwoju szkół i placówek oświatowych¹¹. Do końca marca 2015 roku wzięło w nich udział ponad 3 tysiące nauczycieli i prawie 11 tysięcy dyrektorów.

PO CO NAUCZYCIEŁOM BADANIA WŁASNE?

Różne systemy edukacyjne próbowały sobie odpowiadać na pytania o potrzebę i sensowność prowadzenia badań przez nauczycieli. W praktyce sprowadza się to do pytania: jakie jest uzasadnienie aktywności badawczej nauczycieli, którzy mają być przede wszystkim dydaktykami, ale jednocześnie wychowawcami? Po co w tym wszystkim badania? W różnych krajach podkreśla się, że prowadzenie przez nauczycieli badań jest elementem ich rozwoju zarówno indywidualnego, jako nauczycieli profesjonalistów, jak i w ramach zespołów. Międzynarodowe badania Teaching and Learning International Survey (TALIS), prowadzone przez OECD, pokazują, że jednym z czynników podnoszących jakość edukacji i wspierających rozwój zawodowy jest poczucie własnej skuteczności nauczycieli (OECD 2009). Istotna z punktu widzenia wzmocnienia poczucia własnej skuteczności (*self-efficacy*) u nauczycieli jest odpowiedź na pytanie jak motywować nauczycieli do bycia aktywnymi, refleksyjnymi profesjonalistami.

Elementem niezbyt mocno wybrzmiewającym w polskiej debacie publicznej, ale ważnym w rozwoju ruchu nauczyciel-badacz jest postulat aktywnego uczestnictwa nauczycieli w dyskursie na temat edukacji w poszczególnych krajach. Jeśli spojrzeć na historię badań nauczycielskich na świecie – pod koniec lat sześćdziesiątych i w la-

¹⁰ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, tekst ujednolicony (Dz.U. 1982 nr 3, poz. 19). Źródło: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19820030019> (data dostępu: 7.09.2015).

¹¹ Szkolenia realizowane są przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji i Uniwersytetem Jagiellońskim.

tach siedemdziesiątych pojawiły się one w Anglii jako wyraz pewnego buntu środowisk edukacyjnych nauczycieli wobec zewnętrznego, centralistycznego wskazywania im przez instytucje państwowe celów i prowadzenia dyskursu publicznego na temat nauczycieli bez nauczycieli. Badania własne mają być odpowiedzią na te tendencje: nauczyciele, jako profesjonalisci, przyglądają się swojej pracy, nie pozostawiając tego jedynie zewnętrznym ekspertom.

[...] bez zinternalizowanego poczucia wewnętrznej odpowiedzialności i rozliczalności (*accountability*) szkoły nauczyciele będą zawsze przedmiotem zewnętrznej presji i będą pozostawać bierni wobec nacisków zewnętrznych. W ramach swojej pracy mogą być bardziej zdolni do sprzeciwu wobec lokalnych, krajowych, międzynarodowych sił wówczas, gdy będą podzielać wspólne rozumienie różnicy pomiędzy tym, co mogą, a czego nie mogą zrobić. Jednocześnie, w tym samym czasie, są gotowi do ciągłego przesuwania granic tego, co jest od nich oczekiwane i tego, co jest w zasięgu własnego profesjonalizmu¹².

Istotne jest więc, w jakim celu nauczyciele prowadzą badania własne, jaki efekt przynosi działalność badawcza nauczycieli. Czy badania stają się rzeczywistym elementem wzmacniania odpowiedzialności i autonomii nauczycieli i jednocześnie budowania kultury zaufania do szkoły, o czym pisał cytowany wyżej John MacBeath? Jak te badania, jeżeli już są podejmowane, przekładają się na pracę nauczycieli?

Jednym z ważnych wniosków wynikających z badań w ramach *Laboratorium Mikrobadań IBE*¹³ było określenie obszarów wpływu badań na praktykę nauczycielską. Nauczyciele prowadzący badania swojej pracy wskazują na **trzy obszary wpływu** – badania dostarczają użytecznej wiedzy dotyczącej tak zwanych niewynikowych efektów pracy szkoły. Te obszary to:

- Relacje z uczniami.

Efektem badań jest zebranie danych, a co za tym idzie podjęcie działań służących wzmocnieniu identyfikacji w ramach zespołu klasowego, zwiększenie zaangażowania i poczucia wartości u uczniów poprzez fakt, że nauczyciele zbierają ich opinie i biorą je pod uwagę, prowadząc lekcje.

- Relacje z rodzicami.

Efektem badań jest nie tylko poznanie opinii rodziców, ale też lepsze rozumienie potrzeb obu stron i lepsze wzajemne relacje.

- Planowanie, organizowanie własnej pracy i dobór elementów do warsztatu.

Badania własnego warsztatu pracy umożliwiają weryfikację stosowanych metod, pozwalają określić użyteczność, atrakcyjność, efektywność stosowanych podejść w pracy z uczniami.

¹² J. MacBeath, *The Future of the Teaching Profession*, Cambridge University Press, 2012.

¹³ Badanie zostało zrealizowane w okresie kwiecień–lipiec 2012 roku przez Erę Ewaluacji na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Głównym jego celem były diagnoza potrzeb nauczycieli w zakresie rozwoju ich kompetencji badawczo-analitycznych, analiza różnicowania form aktywności badawczej nauczycieli. Badanie miało charakter jakościowy. Dane pozyskiwano w trakcie zogniskowanych wywiadów grupowych z nauczycielami (FGI), indywidualnych wywiadów pogłębionych z dyrektorami szkół (IDI) oraz z analizy danych zastanych (prezentujących działalność badawczą prowadzoną w szkole) dostarczonych przez uczestników badania. Badaną populacją byli nauczyciele pierwszych trzech etapów edukacyjnych (53 nauczycieli w ramach 16 wywiadów grupowych oraz dyrektorzy, z którymi przeprowadzono 16 wywiadów indywidualnych).

DOBRE BADANIA, CZYLI JAKIE?

Odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista – badania mają być z jednej strony **poprawne metodologicznie** (dawać wiarygodne wyniki dzięki zastosowaniu poprawnych strategii badawczych), a z drugiej **użyteczne** (oferować dane, które można wykorzystać w planowaniu, modyfikacji działań).

Aby jednak spełnić te postulaty, konieczna jest realizacja kilku warunków brzegowych:

- **Postawy nauczycieli** wobec samego procesu badawczego (traktowanie go albo jako przydatnego, wartościowego, albo bezużytecznego, biurokratycznego wymogu). Istotne okazują się też postawy nauczycieli wobec podmiotu badania – uczniów, rodziców. Nauczyciel-badacz powinien być osobą otwartą na informację zwrotną, poszukującą nowych rozwiązań, poddającą ciągłej refleksji swoją pracę.



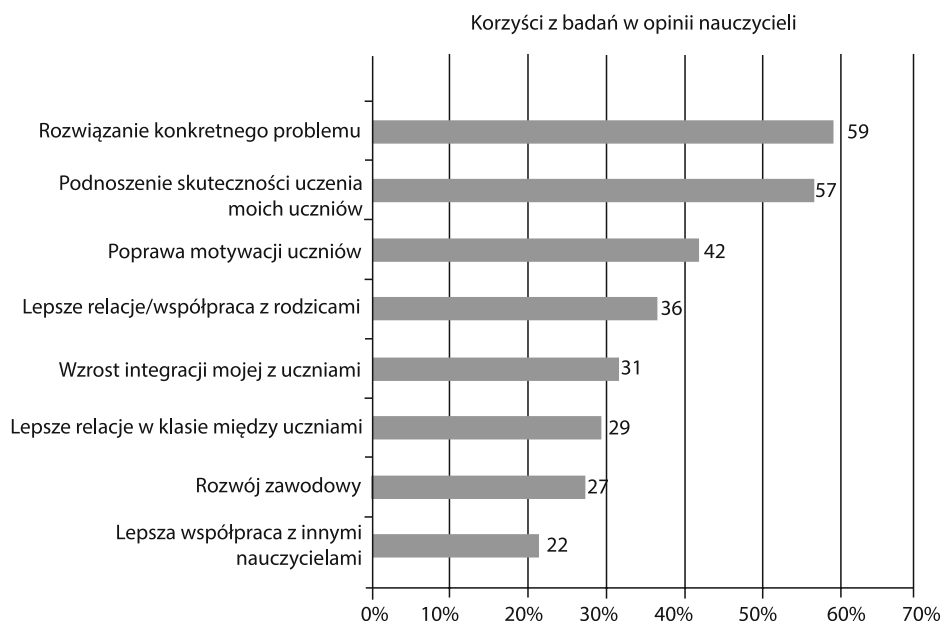
Schemat 1. „Nauczyciel/ka-badacz/ka to...”. Odpowiedzi nauczycieli-badaczy z sześciu grup kończących szkolenia (110 osób) w lutym 2013 roku

Źródło: Badanie przeprowadzone wśród nauczycieli-badaczy – uczestników sześciu grup kończących szkolenia w lutym 2013 roku (110 osób).

- **Wiedza i umiejętności.** Jaką wiedzę i umiejętności badawcze posiadają nauczyciele? Czy czują się komfortowo w roli badaczy? Czy mają dostateczne kompetencje na każdym etapie procesu badawczego – planowania, realizacji, analizy i wnioskowania? Poza wiedzą i umiejętnościami z zakresu prowadzenia badań równie ważne są wiedza o wyzwaniach, jakie stoją przed współczesną szkołą (aby badać to, co ważne, to, co wpływa na proces uczenia), czy umiejętności społeczne (współpraca w zespole, asertywność, przekazywanie informacji zwrotnej).
- **Metodologia.** Ważnymi postulatami metodologicznymi są: realizacja badań w obszarach bezpośrednio nas dotyczących, w obszarach naszego wpływu oraz partycypacja uczestników badania na różnych jego etapach – traktowanie ich jako partnerów w procesie projektowania badania, zbierania informacji czy planowania działań na podstawie wyników. Jak pisze Richard Sagor, *Action research* to zorganizowany proces badawczy prowadzony przez tych i dla tych, którzy biorą udział w badanym działaniu¹⁴.

„Badania własne nauczycieli powinny towarzyszyć ich codziennej praktyce szkolnej, kluczowe jest zatem korzystanie z różnorodnych, prostych do realizacji i analizy oraz angażujących osoby uczestniczące metod badawczych”.

„To nie były standardowe ankiety, przed którymi rodzice chowają się pod ławkę. Od razu było widać wyniki, które widzieliśmy nie tylko my, ale też rodzice”¹⁵.



Wykres 1. Odpowiedzi na pytanie „Jakie korzyści osiągnął/osiągnęła Pan/Pani dzięki badaniu?” w ankiecie dla nauczycieli – uczestników szkoleń „Nauczyciel-badacz”, N = 136

Źródło: Badanie ankietowe wśród nauczycieli – uczestników szkoleń „Nauczyciel-Badacz”.

¹⁴ R. Sagor, *The Action Research Guidebook*, Corwin Press, 2005.

¹⁵ Wypowiedzi uczestników szkoleń „Nauczyciel-badacz” na temat zastosowanych metod zbierania informacji w badaniach własnych.

- **Doświadczenie.** Badania własne to pole do eksperymentowania, poszukiwania najlepszych sposobów zbierania użytecznych informacji, angażowania uczniów, nauczycieli, rodziców do wspólnego rozwiązywania problemów, planowania procesów edukacyjnych. Z każdym kolejnym „projektem” nauczyciele budują swój warsztat badawczy.
- **Wykorzystanie.** Proces badawczy nie kończy się wraz ze sformułowaniem wniosków – powinien poszerzać wiedzę nauczyciela i prowadzić do podejmowania konkretnych decyzji – kontynuowania dobrych praktyk, udoskonalania dotychczasowych działań czy wprowadzania nowych.

NAUCZYCIEL BADACZ = PROFESJONALNY NAUCZYCIEL. DOBRE PRAKTYKI

Poniżej przedstawiamy trzy badania własne nauczycielek, które uznaliśmy za dobre praktyki wykorzystywania badań w działaniu do samorozwoju i poprawy jakości pracy z uczniami.

Przykład 1

Impulsem do podjęcia badania w klasie była dla nauczycielek chęć poznania przy-

Badanie nauczycielki gimnazjum

- **Problem:** Uczniowie klas trzecich gimnazjum osiągają niskie wyniki w testach leksykalnych z angielskiego.
- **Cel:** Uczniowie skutecznie przygotowują się do testów leksykalnych. Uczniowie podnoszą poziom znajomości języka angielskiego.
- **Pytania badawcze:**
W jakim stopniu uczniowie znają techniki zapamiętywania i szybkiego uczenia się?
W jaki sposób przebiega proces uczenia się słownictwa poza szkołą?

czyn niskich wyników osiąganych przez uczniów na testach z języka angielskiego.

Nauczycielki zebrały od uczniów informacje na temat ich sposobów uczenia się, tego, co im ułatwia, a co utrudnia naukę. Zrobiły to przy wykorzystaniu wizualnej metody

Chciałyśmy sprawdzić, co im pomaga się uczyć, co im przeszkadza się uczyć, czy znają w ogóle jakieś sposoby uczenia się, tego głównie szukałyśmy: w jaki sposób oni się uczą.

badawczej zwanej „balonem”¹⁶ – poprosiły uczniów o przyklejenie na plakacie z narysowanym balonem w odpowiednich miejscach odpowiedzi na różne pytania (np.: W jaki sposób uczysz się w domu? Co Ci ułatwia naukę?). Na podstawie analizy zebranych odpowiedzi wyciągnęły następujący **wniosek**:

Większość uczniów stosuje tradycyjne metody nauki słownictwa. Żaden z uczniów nie zna, a tym samym nie stosował technik wspomagających zapamiętywanie, przechowywanie i odtwarzanie wiedzy.

Wniosek ten pozwolił nauczycielkom podjąć konkretne decyzje i zaplanować dalsze działania. Postanowiły zapoznać uczniów z technikami mnemonicznymi. Po lekcji poświęconej metodom uczenia się poprosiły uczniów o ocenę poznanych metod na skali przy wykorzystaniu termometru¹⁷. Na skuteczność zastosowanego działania wskazują wyniki kolejnych testów leksykalnych – średnia ocen wyraźnie wzrosła. Nauczycielki zamierzają również zapytać uczniów o przydatność poszczególnych metod.

Korzyści z realizacji badania:

- Nauczycielki rozwinęły swój warsztat pracy – żeby wdrożyć zaplanowane działania, musiały rozszerzyć swoją wiedzę z zakresu technik uczenia się.
- Nauczycielki planują wprowadzić regularną praktykę zapoznawania uczniów z metodami uczenia się już od pierwszej klasy gimnazjum.
- Uczniowie poznali metody, które mogą być dla nich wsparciem w procesie uczenia się.
- Nauczycielki zamierzają podzielić się swoimi doświadczeniami z innymi koleżankami i kolegami i zachęcić ich do uwzględnienia w prowadzonych przez nich lekcjach metod uczenia się.

Przykład 2

Badanie nauczycielki gimnazjum

- **Problem:** Uczniowie pierwszej klasy gimnazjum nie są zintegrowani.
- **Cel:** Uczniowie tworzą zgrany zespół klasowy. Wspólnie podejmują działania na rzecz klasy.
- **Pytania badawcze:**
Co jest przyczyną braku integracji? Co zrobić, aby uczniowie współpracowali ze sobą?

¹⁶ Technika badawcza, gdzie poszczególnym elementom rysunku balonu przyporządkowane są konkretne kategorie odpowiedzi, na przykład czasza i kosz balonu, to odpowiedzi o pozytywnych konotacjach (to, co unosi, to, co warto zabrać ze sobą), na przykład sposoby ułatwiające uczenie się, a balast balonu to czynniki negatywne (to, co hamuje), na przykład czynniki utrudniające uczniom uczenie się. Uczestnicy badania przyczepiają/wpisują swoje odpowiedzi we właściwych miejscach.

¹⁷ Uczestnicy badania wyrażają swoje opinie na graficznie przedstawionym termometrze: dokonują oceny na jego skali: im wyższa temperatura, tym bardziej pozytywna odpowiedź.

¹⁸ Poczta/niedokończone zdania to jakościowa metoda badawcza polegająca na zebraniu od uczestników badania odpowiedzi będących dokończeniem zaproponowanego zdania.

Poprosiłam moich uczniów o napisanie listu do przyjaciela. Tym przyjacielem byłam ja, oni zaś mieli szczerze wyrazić swoją opinię na temat tego, jakim są zespołem, jakim chcieliby być, jakie problemy dostrzegają i jaka jest także moja rola jako wychowawcy w tym wszystkim. W jednym liście uczniowie zawarli mnóstwo informacji, które mogłam później przetworzyć, tak żeby dojść do sedna problemu i zobaczyć, gdzie tkwi jego przyczyna. Uczniowie w liście mieli się wypowiedzieć o tym, jak im się w ogóle ze mną współpracuje, jak się czują po tych pierwszych miesiącach w gimnazjum, jacy chcieliby być, jak widzą swoją klasę i gdzie tkwi problem.

Badanie podjęte przez nauczycielkę dotyczyło obszaru pozadydaktycznego – relacji w klasie.

Nauczycielka w pierwszym etapie swojego badania wykorzystała metodę zwaną „list do przyjaciela”¹⁹. Zebrane informacje pozwoliły jej poznać perspektywę każdego ucznia. Dowiedziała się, jak postrzegają oni relacje i atmosferę panującą w klasie.

Nauczycielka dowiedziała się, że w klasie doszło do poważnego konfliktu między dwiema uczennicami, który podzielił klasę na „wrogie obozy”. Nauczycielka poinformowała rodziców tych uczennic o sytuacji i wspólnie z nimi zaplanowała dalsze działania. Zaprosiła, niezależnie od siebie, obie uczennice na spotkanie po lekcjach i zapewniła im warunki do spokojnej rozmowy. W rezultacie dziewczynki się pogodziły.

Dalszym etapem prowadzonego przez nauczycielkę badania w działaniu było sprawdzenie, jaka atmosfera panuje w klasie po zażegnaniu konfliktu. Tym razem wykorzystała metodę zwaną „gadająca ściana”. O ile pisanie listu było indywidualną, anonimową aktywnością, o tyle na „gadającej ścianie” uczniowie widzieli odpowiedzi kolegów i koleżanek.

Poczekalam kilka tygodni i poprosiłam uczniów o wyrażenie swojego zdania. Tym razem wykorzystałam gadającą ścianę i pocztę. Na gadającej ścianie poprosiłam uczniów, żeby napisali, jak w tej chwili, po tych kilku tygodniach od rozwiązania konfliktu, czują się w swojej klasie. To, co mnie ucieszyło, to piętnaście odpowiedzi typu: „Jest spoko”, „Super”, „OK”, „Luzik”. Tylko jedna osoba napisała: „Jest fajnie, ale mogłoby być jeszcze lepiej”.

Korzyści z realizacji badania:

- Nauczycielce udało się rozwiązać konkretny problem wpływający na proces uczenia się uczniów.

Wiem, że nad tą integracją będę w tej klasie pracować cały czas. Teraz jednak widzę w tych kartkach, które od uczniów otrzymałam, że zaczęli mi ufać. Zobaczyli, że nie zostawiłam tego problemu, że pomogłam im ten problem rozwiązać. Powoli zaczynają pracować w grupie.

¹⁹ „List do przyjaciela” jest jakościową metodą badawczą – uczniowie proszeni są o napisanie listu do swojego przyjaciela i opisanie mu sytuacji zgodnie z tematem zaproponowanym przez nauczyciela/nauczycielkę.

- Badanie jako proces poszerzania wiedzy – uczniowie mieli możliwość poznać opinie innych kolegów i koleżanek.
- Nauczycielka poznała lepiej swoich uczniów, zintegrowała się ze swoją klasą.
- Nauczycielka otrzymała informacje, które stanowią dla niej punkt odniesienia w pracy z uczniami.

Przykład 3

Badanie pedagoga szkolnej

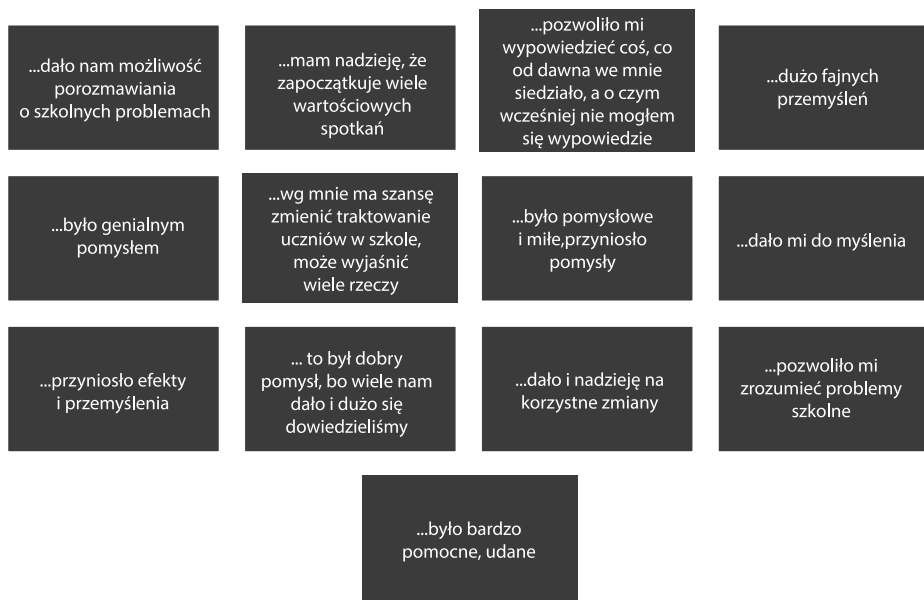
- **Problem:** Uczniowie rzadziej niż kiedyś inicjują spotkania z pedagogiem. Praktycznie nie przychodzą sami z siebie do gabinetu, choć nawiązują rozmowy podczas przerw na korytarzu szkolnym.
- **Cel:** Chcę poznać oczekiwania uczniów odnośnie do mojej osoby i roli pedagoga szkolnego, a także czynniki, które w odczuciu uczniów zachęcają ich lub zniechęcają do kontaktu ze mną. Chcę poszukać sposobów na usprawnienie i ułatwienie kontaktu ucznia ze mną, przepływu informacji między nami.
- **Pytania badawcze:**
Jakie są oczekiwania uczniów wobec pedagoga szkolnego, w jakich obszarach oczekują pomocy?
Jak organizacja mojej pracy wpływa na kontakt ucznia ze mną, co go zniechęca co zachęca do podejmowania kontaktu?
W jaki sposób mogę zwiększyć rozpoznawalność gabinetu oraz zachęcić uczniów do częstszych wizyt?

Ostatni z przykładów dobrych praktyk to badanie przeprowadzone przez panią pedagog. Rozpoczęła je w sytuacji, gdy po zmianie lokalizacji jej gabinetu uczniowie rzadziej się z nią kontaktowali. Początkowo pedagog chciała po prostu zapytać uczniów o to, co im utrudnia kontakty z nią, ale w trakcie refleksji nad celem badania uznała, że chciałaby także poznać potrzeby uczniów i ich postrzeganie roli pedagoga szkolnego.

O kwestie organizacyjne (godziny pracy, lokalizacja gabinetu itd.) zapytała uczniów w krótkiej ankiecie. Potem zaprosiła uczniów do rozmowy o jej wynikach i ich potrzebach, którą można uznać za wywiad grupowy. Uczniowie bardzo pozytywnie odebrali te spotkania i prosili o ich przedłużenie. Badanie naturalnie przerodziło się w działanie – rozmowę pani pedagog z uczniami o ich problemach i poszukiwanie wsparcia, rozwiązań.

W ramach badań poprosiła uczniów o dokończenie zdania: „To spotkanie...”.

Efektem spotkania jest również inicjatywa uczniów – zaplanowanie regularnych spotkań z panią pedagog.



Schemat 2. Wypowiedzi uczniów zebrane techniką pocztu/niedokończonych zdań TO SPOTKANIE...

Korzyści z realizacji badania:

- Ujawnienie konkretnych problemów/potrzeb uczniów, także tych wykraczających poza obszar badania, ale istotnych z punktu widzenia wspierania uczniów przez pedagoga.
- Interwencyjny charakter badania – spotkanie/wywiad grupowy przerodziło się w zarysowanie obszarów współpracy z panią pedagog/potrzeb uczniów i zaplanowanie konkretnych działań mających na celu zmianę obecnej sytuacji.
- Włączenie uczniów w proces planowania działań – uczniowie wspólnie z pedagogką wyciągnęli wnioski z badania i zaplanowali działania na przyszłość.
- Integracja pani pedagog z uczniami.

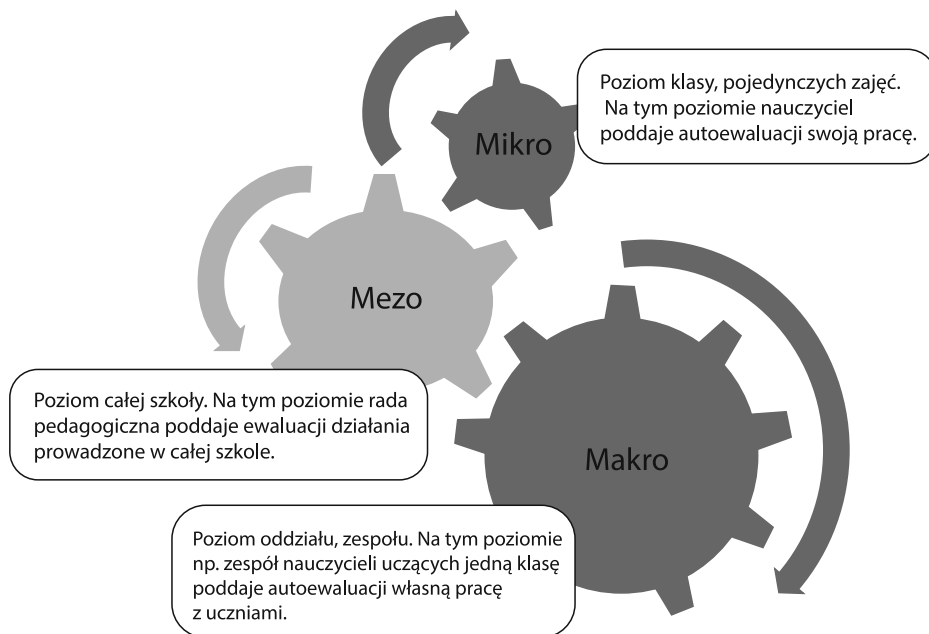
Największą korzyścią było to spotkanie, bo to jest taki kontakt z uczniami, że rozmawiamy i ja widzę, że to taki mój ideał pracy pedagoga, który mam gdzieś tam z tyłu głowy, czyli konkretna relacja z uczniami i rozmowa, i współpraca.

PRZEŁOŻENIE MIKROBADAŃ NA POZIOM SZKOŁY

Badania własne nauczycieli mają przede wszystkim służyć im samym i odnosić się do działań edukacyjnych prowadzonych przez nich z uczniami. To oczywiste. Oczywiście jest również to, że na jakość pracy szkoły składają się działania poszczególnych nauczycieli. W jaki sposób zatem przekładać wyniki badań pojedynczych nauczycieli

na poziom szkoły, a z drugiej strony co zrobić, aby ewaluacje prowadzone na poziomie całej szkoły były przydatne konkretnemu nauczycielowi w klasie?

W ramach szkoleń dla dyrektorów i nauczycieli proponujemy patrzeć na badania w szkole (i je prowadzić) na trzech poziomach:



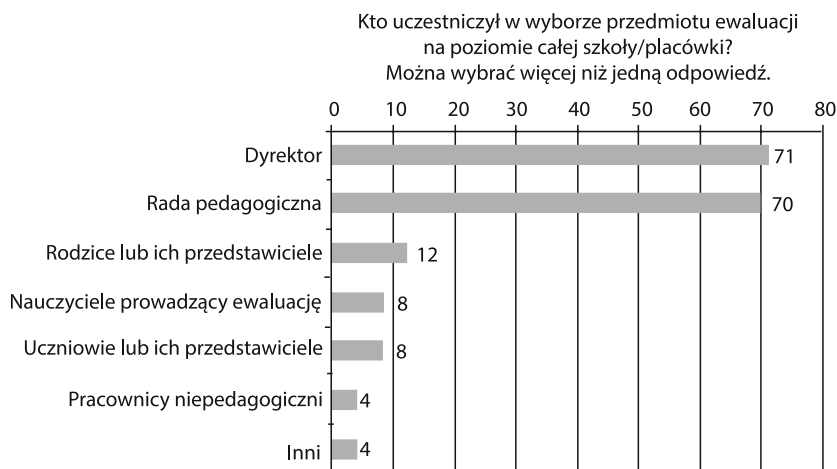
Schemat 3. Model prowadzenia ewaluacji wewnętrznej na trzech poziomach

Źródło: opracowanie własne.

Doświadczenia ze zrealizowanych szkoleń oraz wyniki badań wskazują, że kluczowym czynnikiem umożliwiającym realizację badań, a dalej wykorzystanie ich na różnych poziomach, jest postawa dyrektora, a szerzej, przyjęty w szkole model przywództwa.

W ramach szkoleń Ery Ewaluacji prowadziliśmy badania autoewaluacyjne. Głównym ich celem była identyfikacja sposobów prowadzenia badań w szkole oraz zakresu wykorzystania wyników. Pytaliśmy dyrektorów między innymi o to, jak wygląda proces badawczy w ich szkołach.

Dyrektorzy wskazują, że to przede wszystkim oni decydują o wyborze przedmiotu ewaluacji. Ta odpowiedź, zresztą spójna z przyjętym w Polsce modelem wewnętrznego nadzoru pedagogicznego, za który odpowiada dyrektor, a którego elementem jest ewaluacja wewnętrzna, wydaje się oczywista. Jednak patrząc z perspektywy postulatu zespołowości i poczucia wpływu nauczycieli na proces edukacyjny, dominująca rola dyrektora może wywoływać efekt braku angażowania się nauczycieli i/lub traktowania ewaluacji jako narzuconego odgórnie wymogu. Potwierdzają to wyniki badania *Laboratorium Mikrobadań IBE* oraz wnioski z warsztatów dla rad pedagogicznych



Wykres 2. Odpowiedzi na pytanie „Kto uczestniczył w wyborze przedmiotu ewaluacji na poziomie całej szkoły/placówki?” *Efektywna ewaluacja w praktyce*. N = 177

Źródło: Badanie ankietowe wśród dyrektorów – uczestników szkoleń „Efektywna ewaluacja w praktyce”.

prowadzonych przez Erę Ewaluacji – ważnym czynnikiem utrudniającym realizację ewaluacji wewnętrznej w szkołach jest brak zaangażowania całości grona pedagogicznego oraz brak akceptacji przedmiotu ewaluacji przez nauczycieli²⁰. **Tak więc nie tylko przedmiot ewaluacji i jego zakres jest istotny, ale też sposób wyboru tego przedmiotu – przywoływane na początku takie wartości jak refleksyjność oraz dialogiczność nie będą miały szansy zaistnieć w sytuacji, gdy nauczyciele mają poczucie, że ewaluacja wewnętrzna jest narzucona czy to przez ministerstwo, kuratorium, czy samego dyrektora.**

ZAKOŃCZENIE

Jeżeli uznać, że obecność badań w polskiej szkole nie jest tylko efektem administracyjnego nakazu w postaci rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, ale wynika też z potrzeby gromadzenia użytecznych danych, to widzimy, że aktywność badawcza nauczycieli jest potrzebna i przydatna. Jak pokazują powyższe przykłady, nauczyciele

²⁰ Na początku warsztatów nauczyciele proszeni są o autoewaluację własnej ewaluacji z poprzedniego roku szkolnego – w ocenie poszczególnych wymiarów procesu (akceptacja przedmiotu ewaluacji, atrakcyjność metod, zaangażowanie nauczycieli, rodziców, uczniów, użyteczność wniosków) jednym z niżej ocenianych wymiarów jest właśnie akceptacja przedmiotu ewaluacji przez grono pedagogiczne.

nie tylko muszą („bo tak każe prawo oświatowe”), ale też mogą prowadzić użyteczne badania własnej pracy. Jednocześnie prowadzenie analizy własnej pracy jest sporym wyzwaniem zarówno dla samych nauczycieli, jak i dla systemu edukacji.

Badani w ramach *Laboratorium Mikrobadań IBE* nauczyciele wskazywali na następujące czynniki utrudniające badania w szkole:

- brak współpracy i niechęć do udziału w badaniach innych nauczycieli, które zdaniem respondentów wynikają z braku refleksyjnej postawy kolegów (przekonanie nauczycieli o tym, że nie muszą weryfikować oraz zmieniać własnej pracy) oraz braku zrozumienia sensu badań;
- ograniczenia czasowe wynikające z dużego obciążenia nauczycieli różnymi obowiązkami;
- niechęć kluczowych grup do udziału w badaniach (uczniów, rodziców, innych nauczycieli). W przypadku rodziców problemem jest ogólnie niski poziom współpracy z nimi, czego skutkiem mogą być właśnie trudności z zaangażowaniem ich do udziału w badaniach. Natomiast jeśli chodzi o uczniów, pojawia się obawa przed udzielaniem przez nich nieszczerych odpowiedzi.

Natomiast tym, co pomaga nauczycielom realizować badania, jest:

- zrozumienie istoty ewaluacji oraz traktowanie ewaluacji jako narzędzia realizacji celów edukacyjnych;
- akceptowalny i traktowany jako ważny przedmiot ewaluacji;
- wybór prostych i szybkich metod badawczych;
- pozytywny odbiór ewaluacji przez innych nauczycieli, uczniów, rodziców;
- wspólna dyskusja nad wnioskami;
- wykorzystywanie wyników badań.

Badania w działaniu są sposobem na podkreślenie wagi własnej refleksji analityczno-badawczej oraz wskazówką metodologiczną, jak to robić. Szansą na upowszechnianie się mikrobadań – badań prowadzonych przez nauczyciela we własnej klasie oraz szerzej: realizacji badań w modelu badań w działaniu w szkole – jest przede wszystkim ich użyteczność dla samego nauczyciela w procesie edukacyjnym. W badaniach *Laboratorium Mikrobadań IBE* nauczyciele przywoływali następujące skojarzenia związane z tego typu aktywnością: „szybkie”, „użyteczne”, „proste”. Warunkiem zaistnienia właśnie takich badań jest przyjęcie przez samych nauczycieli pewnej postawy – proaktywnej i sprawczej. Przy przyjęciu takiej optyki ewaluacja wewnętrzna przestaje być celem samym w sobie, a staje się jedynie jednym z wielu narzędzi, jakie posiada nauczyciel, by realizować zadania dydaktyczno-wychowawcze.

BIBLIOGRAFIA

- Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.
- Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, D. Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.

- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.
- Elliott J., *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Buckingham 1991.
- Elsner D., Taraszkiewicz M., *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2002.
- Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1998.
- Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Laboratorium Mikrobadań IBE. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Levin K., *Action Research and Minority Problems*, „Journal of Social Issues” 1946, 2.
- Łukowski W., *Od etnosondażu do lokalnych badań w działaniu*, „Animacja Życia Publicznego. Analizy i rekomendacje. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2011, nr 2 (5).
- MacBeath J., Mortimore P., *Improving School Effectiveness*, Open University Press, Buckingham 2001.
- MacBeath J., *The Future of the Teaching Profession*, University of Cambridge, Cambridge 2012.
- Nauczyciel–uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Sagor R., *The Action Research Guidebook*, Corwin Press, 2005.
- Stenhouse L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Hainemann, London 1977.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, tekst ujednolicony (Dz.U. 1982 nr 3, poz. 19).

KOMPLEKSOWY SYSTEM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI SZANSĄ NA ROZWÓJ POLSKIEJ SZKOŁY

Abstrakt:

Polska szkoła w swojej działalności dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczej posługuje się dwoma kluczowymi dokumentami. Jednym z nich jest podstawa programowa, drugim wymagania wobec szkoły, które precyzują przepisy o nadzorze pedagogicznym. Z analizy powyższych dokumentów można wywnioskować o jakości pracy szkoły, także w kontekście wspomagania.

Nowy model nadzoru pedagogicznego, realizowany od 2009 roku, oraz system wspomagania, wdrażany w Polsce od dwóch lat, ukazują wartość założeń ukierunkowanych na szkołę jako organizację uczącą się. Celem tego artykułu jest praktyczne ukazanie korzyści łączących nadzór pedagogiczny ze wspomaganiem, szczególnie w takich obszarach, w jakich na przykład nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych oraz wykorzystywane są zasoby szkoły (lub placówki) i środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju. Oba systemy, zarówno nadzór pedagogiczny, jak i wspomaganie, działają w sposób kompleksowy, a procesowość wdrażanych zmian prorozwojowych i projakościowych odbywa się przy zachowaniu autonomii szkoły.

Niniejszy artykuł ujmuje praktyczny wymiar obu systemów, z jednej strony nadzoru pedagogicznego, z drugiej wspomagania, jako szansę na rozwój polskiej szkoły.

Wdrożenie nowego systemu nadzoru pedagogicznego, od 2009 roku wprowadzanego we wszystkich polskich szkołach, oraz nowego modelu wspomagania pracy szkół, od 2013 roku realizowanego w Polsce w 162 powiatach, służy dostosowaniu działań do rzeczywistych potrzeb szkół. Owo dostosowanie wynika z analizy indywidualnej sytuacji szkoły i odpowiada na specyficzne potrzeby danej placówki – rady pedagogicznej jako całości i szkoły jako instytucji – poprzez diagnozę problemów szkoły, zaplanowanie działań rozwojowych, organizację i realizację zaplanowanych działań, ocenę efektów przeprowadzonych działań aż po opracowanie wniosków do dalszej pracy. Wspomaganie i nadzór pedagogiczny stały się procesem, w ramach którego wypracowywane są rozwiązania dla wskazanych potrzeb rozwojowych, doskonalenie odbywa się w szkole, co powoduje, że nie jest oderwane od specyfiki szkoły oraz potrzeb konkretnej rady pedagogicznej.

W przypadku nadzoru pedagogicznego, a także wspomagania, kluczowe znaczenie dla jakości pracy szkół ma wiele spójnych obszarów w realizacji poszczególnych etapów procesu rozwoju szkoły, obecnych w obu systemach, tj. diagnozy, planowania, realizacji i ewaluacji.

1. Diagnoza to pierwszy etap procesu wspomagania i nadzoru pedagogicznego. Dyrektor szkoły i nauczyciele, korzystając z informacji uzyskanych o szkole i zawartych w dokumentacji szkoły, szczegółowo analizują potrzeby danej placówki i określają obszar oraz kierunki działań, niezbędne do przeprowadzenia zmian. Przebieg tego etapu ma decydujący wpływ na jakość całego procesu zarówno wspomagania, jak i nadzoru pedagogicznego. Rzetelna diagnoza może przyczynić się do rozwoju szkoły, ukazuje mechanizmy funkcjonowania szkoły jako organizacji, opisuje właściwości, cechy i procesy składające się na kulturę organizacyjną, która jest charakterystyczna dla danej organizacji, świadczy o jej specyfice i odmienności. Jej treścią są normy społeczne i system wartości, styl przywództwa, wzory zachowań i sposoby myślenia. Czynnikiem wpływającymi na jakość diagnozy pracy szkoły w obu systemach są:

- **Organizacja pracy szkoły** – diagnoza pracy szkoły powinna być dostosowana do planu pracy szkoły, skorelowana z organizacją roku szkolnego, czasem pracy nauczycieli, a także liczebnością rady pedagogicznej. W praktyce oznacza to konieczność dostosowania jej przebiegu do czasu pracy nauczycieli oraz do kalendarza szkolnego – diagnoza, która rozpoczyna proces, powinna zaczynać się wraz z początkiem roku szkolnego. Szkoła, decydująca się na połączenie procesu wspomagania z ewaluacją wewnętrzną pracy szkoły, wybiera obszar objęty wspomaganiem do 15 września, kiedy to dyrektor opracowuje plan nadzoru pedagogicznego.
- **Zaangażowanie dyrektora** – efektywność wszelkich procesów rozwojowych instytucji zależy od zaangażowania dyrektora. Dyrektor jest liderem zmian w szkole, jego postawa i podejmowane działania wpływają na motywacje i autentyczne zaangażowanie nauczycieli. Jego udział w badaniu potrzeb szkoły jest legitymacją dla całego procesu wspomagania i nadzoru pedagogicznego.
- **Zaangażowanie nauczycieli** – diagnoza powinna być przeprowadzona wtedy, gdy rada pedagogiczna widzi potrzebę zmian i jest gotowa zaangażować się w jej przebieg. W sytuacji kiedy nauczyciele utożsamiają się z jej wynikami, biorą odpowiedzialność za prowadzone działania, co potwierdza się zarówno we wspomaganiu, jak i nadzorze pedagogicznym.

2. Planowanie polega na wytyczaniu celów organizacji i określaniu sposobów ich najlepszej realizacji, a także na przewidywaniu warunków czasowych oraz wyznaczeniu zadań. Jest to projektowanie przyszłości, jakiej pragnie organizacja, i skutecznych środków jej realizacji, odbicie zmian zachodzących w otoczeniu organizacji i pakiet podejmowanych działań w celu przystosowania się do tych zmian. Wejściem do procesu planowania są odpowiednie informacje, a wyjściem – plany działania pozwalające skutecznie organizować ludzi i zasoby. Dobrze przygotowany plan jest elementem obu procesów, zarówno nadzoru pedagogicznego, jak i wspomagania; pozwala on na efektywne wprowadzanie zmian w obszarach wynikających z diagnozy pracy szkoły; określa cele, formy i sposoby oraz czas działania. Celem procesu planowania jest trafny dobór działań pozwalający na wdrożenie wypracowanych rozwiązań do praktyki szkolnej. Zarówno w nadzorze pedagogicznym, jak i wspomaganiu należy już na tym etapie zadbać o zaplanowanie ewaluacji rozumianej jako ocena przydatności i skuteczności

podejmowanych działań w odniesieniu do założonych celów. Powinna być przewidziana już na etapie planowania procesu wspomagania szkoły i wkomponowana w ewaluację wewnętrzną szkoły, aby zapewnić sprawne i efektywne realizowanie działań rozwojowych. Rzetelne prowadzenie monitoringu i właściwe zaplanowanie ewaluacji to gwarancja jakości całości procesu służącego rozwojowi szkoły.

3. Realizacja i monitorowanie. Realizacja działań zaplanowanych w ramach nadzoru i wspomagania pracy szkoły – wdrażania wypracowanych nowych rozwiązań – to istotny etap całego procesu. Dzięki temu dokonuje się najważniejsza zmiana – nauczyciele nabywają nową wiedzę i umiejętności, wypracowują nowe rozwiązania i wdrażają je do szkolnej praktyki. To kluczowy etap z punktu widzenia osiągnięcia rzeczywistej zmiany w szkole, którego realizacja wiąże się z wieloma trudnościami. Trudności wynikają ze zmiany roli uczestników – z odbiorców nauczyciele stają się osobami aktywnymi i głównymi wykonawcami. Bez ich autentycznego zaangażowania i wysiłku zmiana w szkole nie może się dokonać. Ten etap, zarówno w nadzorze, jak i w wspomaganiu, powinien być szczegółowo przeanalizowany już w czasie planowania działań. Warto ustalić, w jakich formach aktywności i kiedy będzie się odbywać wdrażanie nowych rozwiązań, jaki jest podział zadań, kto jest za co odpowiedzialny itp.

Gwarantem jakości wdrażania jest współpraca nauczycieli w zespołach przedmiotowych i problemowych. Powinny one podejmować tematykę dotyczącą wybranego obszaru, razem poszukiwać konstruktywnych rozwiązań w zakresie stosowania nowo nabytych umiejętności w praktyce, dyskutować i wymieniać doświadczenia na temat ich wdrażania, wspólnie dokonywać ewaluacji działań, wyciągać wnioski, formułować rekomendacje. Nauczyciele powinni mieć jak najwięcej okazji do wspólnej pracy. Tylko autentyczne zaangażowanie i współpraca pozwolą na osiągnięcie jak największej skuteczności i efektywności realizowanego procesu. Dzięki nieustannie prowadzonym wspólnym działaniom cała szkoła się rozwija i staje się organizacją uczącą się. Wszyscy nauczyciele powinni w tym uczestniczyć – poprzez swoje zaangażowanie, pracę zespołową, samokontrolę i rozwijanie kompetencji. Najważniejszym celem jest nieustanny rozwój, którego efektem są: zadowolenie uczniów, korzyści dla szkolnej społeczności oraz otoczenia.

4. Ewaluacja. Ewaluacja postrzegana jest jako sposób poszukiwania dróg osiągnięcia autonomii, rozwoju i zapewnienia jakości. Informacje umożliwiają nauczycielom i dyrektorowi podjęcie dialogu oraz przyjęcie postaw, które sprzyjają kreowaniu zmian. Prawidłowo przygotowana i poprowadzona ewaluacja zarówno w procesie wspomagania, jak i w nadzorze pedagogicznym służy podejmowaniu trafnych decyzji wpływających na jakość pracy szkoły. Przedmiotem ewaluacji w procesie wspomagania są te obszary pracy szkoły, w których prowadzone były działania – organizowane formy doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz wdrażane nowe rozwiązania i wykorzystywana wiedza, a także umiejętności nauczycieli rozwijane w czasie szkoleń, warsztatów czy spotkań konsultacyjnych. Ewaluacja procesu wspomagania jest badaniem, które przebiega przez wszystkie etapy zmiany, aż do jej zakończenia. Czasem badanie trwa dłużej ze względu na to, że niektóre efekty, związane

z wdrażaniem zmian do praktyki szkolnej, są zauważalne dopiero po pewnym czasie. Ewaluacja kształtująca wskazuje prawidłowość i skuteczność realizowanych działań oraz umożliwia ich bieżącą modyfikację. Ewaluacja sumująca zaś określa, jakie działania wdrożeniowe podjęto, aby mogła dokonać się trwała zmiana.

Różnego rodzaju analizy pracy szkoły, w tym przede wszystkim wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych oraz wyniki nadzoru pedagogicznego, mają wpływ na jakość pracy nauczycieli i służą rozwojowi placówki, wskazując obszary pracy szkoły, które wymagają zewnętrznego wspomagania. Szczególną rolę odgrywa tutaj, prowadzona w ramach nadzoru pedagogicznego, ewaluacja wewnętrzna. Jej koncepcję pozostawiono decyzji placówek oświatowych: „Jest to doskonała sposobność, aby ewaluację wewnętrzną w szkole prowadzić w sposób umożliwiający pozyskanie użytecznych informacji oraz wykorzystać ją w doskonaleniu pracy placówki w obszarach, które takiej poprawy rzeczywiście wymagają”¹, jak pisze Beata Ciężka. Dlatego też, prowadząc wspomaganie rozwoju szkoły, należy zadbać o to, aby podjęte działania w ramach tego procesu zostały objęte ewaluacją wewnętrzną szkoły. Z punktu widzenia jakości pracy szkoły ważne jest, aby wspomaganie i ewaluacja wewnętrzna szkoły wzajemnie się przenikały.

Korelacja ewaluacji wewnętrznej i ewaluacji procesu wspomagania polega na wykorzystaniu wyników badań z ewaluacji do planowania działań prorozwojowych, a także na analizie działań prowadzonych w ramach procesu wspomagania w zakresie ewaluacji wewnętrznej. Inaczej mówiąc, wyniki ewaluacji wewnętrznej są ważnym źródłem informacji o szkole, które należy wykorzystywać podczas diagnozy pracy szkoły, a jednocześnie wszelkim działaniom wynikającym z diagnozy, stanowiącym element wspomagania, powinna towarzyszyć autorefleksja w formie badań ewaluacyjnych. W ten sposób ewaluacja pozwala na usystematyzowanie działań związanych ze wspomaganiem pracy szkoły i jej rozwojem.

Dyrektorzy szkół, planując ewaluację wewnętrzną, opierają swoje działania na rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego². Dyrektor jest odpowiedzialny za nadzór pedagogiczny i ogólną organizację ewaluacji. Decyduje również o tym, w jaki sposób odbywać się będzie wybór przedmiotu ewaluacji, kto i w jaki sposób będzie w nich uczestniczył; deleguje określone zadania nauczycielom, włącza ich w część prac bądź wykonuje je samodzielnie. Jeśli dyrektor placówki nie pokaże jej znaczenia dla pracy szkoły i nie zadba o dobrą organizację, ewaluacja wewnętrzna może być zadaniem pozorowanym, mimo że czasochłonnym, trudnym do przeprowadzenia. W rezultacie jej wyniki mogą okazać się niemiarodajne, subiektywne i nieużyteczne.

Wnioski z raportu wskazują na konieczność wprowadzenia bardziej zaawansowanego monitoringu i badania efektów poprzez ściśle powiązanie tego elementu procesu wspomagania z ewaluacją wewnętrzną w szkole.

¹ B. Ciężka, *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji*, <http://www.npseo.pl/data/documents/2/196/196.pdf> (data dostępu: 2.01.2015).

² Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324).

Podejście nauczycieli i dyrektora szkoły do ewaluacji przekłada się znacząco na sposób jej realizacji, a także wykorzystanie wyników. Szkoły i nauczyciele negatywnie nastawieni do ewaluacji mają duże problemy z zaangażowaniem się w jej prowadzenie, często popełniają błędy przy jej realizacji, czego rezultatem są mało użyteczne wyniki, trudności z ich wykorzystaniem i pogłębiające się zniechęcenie do ewaluacji³. Przykładem negatywnej oceny ewaluacji wewnętrznej są poniższe wypowiedzi dyrektorów szkół cytowane w raporcie⁴: „Dodatkowe działanie, które tak naprawdę to niewiele wnosi, bo nawet, powiedzmy, gdyby analiza wyników nie została wybrana do ewaluacji, to my i tak to będziemy robić, prawda?”; „Moje zdanie jest takie, że w naszej szkole robimy ewaluację wewnętrzną, robimy ją w sposób taki, jaki potrafimy i dlatego uważam, że nie do końca spełnia ona swoją rolę”⁵. Aby monitorowanie i ewaluowanie procesu wspomagania przekładało się na efekty pracy szkoły, konieczna jest poprawa kompetencji głównych aktorów, szczególnie w zakresie właściwego definiowania rezultatów (na czym ma polegać zmiana) oraz weryfikowania, czy zostały one osiągnięte. Ponadto wyniki z raportu wskazują na oczekiwania nauczycieli związane z przygotowaniem odpowiednio dostosowanych do przedmiotu ewaluacji metod i narzędzi, które mogą być wykorzystywane do monitorowania i zbierania informacji zwrotnej. Oddziaływanie na kompetencje i przygotowanie nauczycieli może w znaczący sposób wpłynąć na ich stosunek do procesu ewaluacji, ale również szeroko rozumianych zmian pracy szkoły.

Rozmówcy w badaniach wskazywali, że najbardziej odczuwalnym sukcesem procesowego wspomagania było wzmocnienie współpracy wśród nauczycieli⁶. Pokrywa się to z wynikami badania przeprowadzonymi przez IBE, w których jako najbardziej kluczowe efekty ewaluacji wewnętrznej zostały wskazane: wzrost zaangażowania w pracę nauczycieli, zwiększenie wymiany informacji i pracy zespołowej. Realizacja procesu wspomagania i działania na rzecz ewaluacji wewnętrznej w szkole sprzyja integracji grona pedagogicznego, tym samym wzmacniając wewnątrzszkolną wymianę doświadczeń. Jest to kolejny argument za znaczeniem konieczności przenikania się wspomagania pracy szkoły oraz ewaluacji wewnętrznej jako czynników wzmacniających te same procesy.

Wnioski z raportu podkreślają, że nowy model doskonalenia nauczycieli i wspomagania pracy szkół, w stosunku do dotychczas stosowanych narzędzi, zwiększa szanse na faktyczną poprawę pracy szkoły. Wspomaganie pozwala na promowanie ewaluacji wewnętrznej jako badania przede wszystkim użytecznego z perspektywy szkoły. Kluczem do sukcesu wydaje się właśnie przekonanie dyrekcji i nauczycieli

³ Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/197-raport-z-badania/wykorzystanie-ewaluacji-zewnetrznej-i-wewnetrznej-przez-szkoly/1065-wykorzystanie-ewaluacji-zewnetrznej-i-wewnetrznej-przez-szkoly.html> (data dostępu: 19.12.2014).

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Ewaluacja zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli, projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1, POKL, ORE.

do tego, że ewaluacja może pomagać we wprowadzaniu istotnych z punktu widzenia szkoły modyfikacji własnej pracy⁷.

Ewaluacja działań prowadzonych w ramach wspomagania powinna być dostosowana do organizacji pracy szkoły. Zespół do spraw ewaluacji, planując ewaluację wewnętrzną, powinien uwzględnić działania prowadzone w obszarze objętym wspomaganiami. Natomiast dyrektor akceptuje i zatwierdza projekt ewaluacji wewnętrznej wraz z jej harmonogramem i podziałem zadań, uwzględniając monitorowanie całego procesu. O przebiegu ewaluacji powinni być na bieżąco informowani zaangażowani w działania ewaluacyjne nauczyciele.

Opisując realizację procesu wspomagania i nadzoru pedagogicznego w szkole, należy zwrócić uwagę, że istotne w obu systemach jest profesjonalne wsparcie szkoły poprzez instytucje z zewnątrz. Na przykładzie jednej placówki, która realizuje wyżej wymienione zadania od 2005 roku, tj. Powiatowego Centrum Edukacji i Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Wołowie, chciałabym zaprezentować instytucję, która kompleksowo wspiera szkoły w realizacji wymagań państwa. To instytucja oświatowa, w skład której wchodzi cztery placówki samorządu powiatowego:

1. Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Wołowie.
2. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Wołowie.
3. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Brzegu Dolnym.
4. Biblioteka Pedagogiczna w Wołowie.

Wymienione placówki prowadzą zintegrowane działania mające na celu organizowanie i prowadzenie informacji pedagogicznej oraz doskonalenie nauczycieli szkół i placówek oświatowych z terenu powiatu wołowskiego, służą potrzebom kształcących się i doskonalących nauczycieli, studentów, udzielają pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Współczesny model pracy placówek wsparcia ma charakter stymulująco-wspomagający poprzez kompleksową pomoc dziecku, rodzinie i nauczycielowi. Wdrożenie projektu *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym wspomaganiiu szkół*, realizowanego przez samorząd powiatu wołowskiego w ramach Działania 3.5 *Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół Priorytet III POKL*, pokazało wykorzystanie zasobów instytucjonalnych i kadrowych umocowanych w placówkach Powiatowego Centrum Edukacji i Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Z drugiej strony ewaluacja zewnętrzna placówki, prowadzona w okresie od 20 września 2014 do 14 października 2014 roku, ukazała wartość wymierną tych dwóch systemów, tj. nadzoru pedagogicznego i wspomagania, potwierdzoną najwyższymi poziomami spełnienia wymagań państwa, między innymi w realizacji zadań w zakresie wspomagania, takich jak:

- diagnoza potrzeb szkół,
- wybór kierunków planowanej zmiany w rozwoju szkoły,

⁷ Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/197-raport-z-badania/wykorzystanie-ewaluacji-zewnetrznej-i-wewnetrznej-przez-szkoly/1065-wykorzystanie-ewaluacji-zewnetrznej-i-wewnetrznej> (data dostępu: 19.12.2014).

- realizacja Roczego Planu Wspomagania poprzez wyposażenie nauczycieli w dodatkowe kompetencje zawodowe w wybranych obszarach rozwoju oraz ich wdrażanie do praktyki szkolnej.

W praktyce wyżej wymienione założenia realizowało 38 placówek oświatowych w powiecie wołoskim, w tym 6 przedszkoli, 16 szkół podstawowych, 7 gimnazjów, 9 szkół ponadgimnazjalnych, w tym 4 LO, 3 technika, 2 zasadnicze szkoły zawodowe. Nowy system doskonalenia nauczycieli pierwotnie był skierowany do 414 nauczycieli oraz 29 dyrektorów szkół powiatu wołoskiego, a ostatecznie zwiększył swój zasięg, obejmując 650 nauczycieli. Pilotaż nowego systemu doskonalenia nauczycieli realizowany był w szkołach przy wsparciu pięciu Szkolnych Organizatorów Rozwoju Edukacji poprzez realizację 76 Rocznych Planów Wspomagania w wybranych aspektach pracy konkretnej szkoły oraz poprzez pracę 4 powiatowych sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli – humanistów, matematyków, wychowawców oraz dyrektorów szkół realizowanych w ramach pilotażu. Wartość pracy nauczycieli w ramach sieci współpracy i samokształcenia potwierdza fakt, iż w Powiatowym Centrum Edukacji i Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Wołowie, w ramach zadań statutowych placówki, od 2008 roku funkcjonuje 7 sieci przedmiotowych, zrzeszając nauczycieli wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, języków obcych, matematyki, historii, wychowania fizycznego i edukacji zdrowotnej, nauczycieli bibliotekarzy, a także 3 fora służące specjalistom w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, to jest psychologom, pedagogom, logopedom. Wszystkie sieci, w tym fora, służą wymianie doświadczeń, wypracowaniu nowych rozwiązań edukacyjnych w lokalnym środowisku oświatowym, ale także uczeniu się od siebie nawzajem, między innymi podczas superwizji nauczycielskich, jako element skutecznego wspomagania pracy pedagogicznej.

Mocną stroną wprowadzanych zmian jest fakt, iż jest to długofalowy proces form pomocy szkole, uwzględniający autentyczne potrzeby konkretnej szkoły, z udziałem zewnętrznego specjalisty w osobie Szkolnego Organizatora Rozwoju Edukacji. Działanie polega na zdiagnozowaniu problemów szkoły, zaplanowaniu działań merytorycznych, poczynając od diagnozy potrzeb, poprzez pomoc w realizacji zaplanowanych działań, towarzyszenie w trakcie wprowadzanych zmian, aż po wspólną ocenę efektów i współpracę przy opracowaniu wniosków do dalszej pracy. Rezultaty były widoczne szczególnie w tych szkołach, przedszkolach, w których dyrektor, jako kluczowa osoba w placówce, stał na straży wypracowywanych, konkretnych i wymiernych efektów pracy szkoły w ramach RPW, przy zaangażowaniu nauczycieli wchodzących w skład rady pedagogicznej jako całego zespołu nastawionego na proces zmian rozwojowych dla swojej placówki.

Na przykładzie jednej ze szkół zaprezentuję wymierne korzyści wypracowane przez radę pedagogiczną w obszarze: „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych” oraz „Wykorzystywane są zasoby szkoły (lub placówki) i środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju”.

Etapy realizacji obszaru: ocenianie kształtujące rozpoczynające pracę całej rady pedagogicznej od warsztatu diagnostyczno-rozwojowego. Doskonalenie całej rady pe-

dagogicznej rozpoczęto od szkoleniowej rady pedagogicznej pozwalającej skonfrontować poziom wiedzy, umiejętności poszczególnych jej członków i wyprofilować poziom wiedzy i kompetencji całej rady pedagogicznej, a jednocześnie odpowiedzieć sobie na pytanie: dlaczego warto przypominać i zachęcać nauczycieli do wprowadzania oceniania kształtującego w szkołach i budować na lekcjach z uczniami atmosferę sprzyjającą uczeniu się?

Po uzyskaniu odpowiedzi na powyższe pytanie przystąpiono do wypracowywania praktycznych rozwiązań, rozpoczynając od praktycznego warsztatu na temat: „Jak przekonać ucznia, nauczyciela i rodziców, że ocenianie kształtujące to częste, interaktywne ocenianie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać”.

Następnie pochyłono się nad następującymi kwestiami: elementy oceniania kształtującego a ocenianie sumujące, praktyczne doświadczenia oraz elementy oceniania kształtującego, konstruowanie pytań kluczowych, błędy w ich tworzeniu, przygotowaniu; techniki zadawania pytań i informacja zwrotna jako kluczowe punkty motywacji uczenia się; jak zachować równowagę w samoocenie ucznia, ocenie koleżeńskej oraz w nauczycielskiej ocenie rozwoju ucznia i jego osiągnięć? Były to pogłębione zagadnienia, nad którymi w ramach RPW pracowali nauczyciele.

Konsultacje indywidualne i grupowe w zakresie doradztwa metodycznego służyły domknięciu procesu wdrożeniowego w wybranym przez szkołę obszarze: wdrożenie oceniania kształtującego do praktyki szkolnej, konstruowanie pytań kluczowych, błędy w ich tworzeniu, techniki zadawania pytań i informacja zwrotna jako kluczowe punkty motywacji uczenia się, jak zachować równowagę w samoocenie ucznia, ocenie koleżeńskej oraz w nauczycielskiej ocenie rozwoju ucznia i jego osiągnięć. Nad tymi zagadnieniami pracowali nauczyciele zespołowo w ramach RPW.

Nauczyciele nabyli/udoskonaliли wiedzę z zakresu oceniania kształtującego – nauczyciele potrafią przekazywać cele lekcji w języku ucznia, stosują informację zwrotną informującą uczniów o ich poziomie wiedzy i umiejętności oraz czynionych postępach w nauce.

1. Nauczyciele potrafią konstruować pytania kluczowe.
2. Uczniowie są bardziej zaangażowani w proces uczenia – częściej i chętniej podejmują rozmowy z nauczycielami na temat określania celów, precyzowania wymagań, możliwości poprawy osiągnięć.
3. Podczas warsztatów i lekcji otwartych nauczyciele doskonalili umiejętność prowadzenia zajęć z wykorzystaniem elementów oceniania kształtującego i systematycznie wykorzystują wybrane do wdrożenia elementy oceniania kształtującego na prowadzonych przez siebie lekcjach.
4. Nauczyciele potrafią konstruować pytania jako kluczowy element OK.
5. Dzięki współpracy nauczycieli, którzy wprowadzili elementy oceniania kształtującego na swoich zajęciach, nauczyciele mają łatwiejszy dostęp do informacji o danym uczniu i mogą szybciej reagować na pojawiające się problemy.
6. Na zebraniach z rodzicami nauczyciele przekazali informację na temat wprowadzenia oceniania kształtującego w wybranych klasach, zapoznali rodziców

z najważniejszymi elementami OK, dzięki czemu zwiększyło się zainteresowanie rodziców procesem uczenia się dzieci.

7. W szkole poprawiła się atmosfera pracy i relacje między uczniami a nauczycielami – ocenianie kształtujące zbudowało atmosferę wzajemnej życzliwości, dzięki czemu uczniowie bardziej zaangażowali się w proces nauczania.
8. Wzrosła aktywność uczniów na lekcjach i motywacja do pracy, podejmowania nowych wyzwań.
9. Rodzice biorą większy udział w życiu szkoły, bardziej interesują się postępami swoich dzieci, jak również poprawiły się relacje między nauczycielami a rodzicami. Rodzice otrzymują od nauczycieli konstruktywną informację zwrotną.
10. Dzięki wprowadzeniu OK na wybranych przedmiotach wzrosła atrakcyjność prowadzonych zajęć, a co za tym idzie poprawiła się jakość pracy nauczyciela i szkoły.

W przeprowadzanych po każdym z sześciu szkoleń i warsztatów ankietach ewaluacyjnych nauczyciele i dyrektor bardzo wysoko ocenili przygotowanie trenera, jak również w 100% wskazali w najwyższej notce punktowej, że szkolenie spełniło oczekiwania, a zdobytą wiedzę i umiejętności wykorzystają w praktyce szkolnej. Tak wysokie oceny wystawione trenerowi, wskazujące na przydatność wiedzy, świadczą również o ogromnym zaangażowaniu samych nauczycieli w proces wprowadzania zmian w ocenianiu w swojej szkole.

WNIOSKI

1. W wyniku przeprowadzonych szkoleń nauczyciele przygotowują zajęcia lecyjne z wykorzystaniem elementów oceniania kształtującego, dzięki czemu uczniowie są bardziej zaangażowani w tok zajęć.
2. Nauczyciele potrafią określić, jak uczeń ma się dalej uczyć, i wiedzą, jak najlepiej go nauczać, i taką informację przekazują uczniowi i jego rodzicom.
3. Wprowadzenie elementów oceniania kształtującego na wybranych przedmiotach, przekazywanie konstruktywnej informacji zwrotnej i odpowiednie zadawanie pytań wspiera ucznia w przyswajaniu wiedzy i umiejętności, a docelowo służy podniesieniu jakości pracy szkoły i osiąganiu wyższych ocen rocznych oraz lepszych wyników na egzaminach zewnętrznych.

REKOMENDACJE

1. Systematyczne podnoszenie poziomu wiedzy i umiejętności w zakresie ustalania celów lekcji, przekazywania informacji zwrotnej, konstruowania pytań kluczowych.
2. Dalsze wykorzystywanie przez nauczycieli elementów oceniania kształtującego na zajęciach lekcyjnych i rozszerzanie wykorzystania OK na inne przedmioty.
3. Kontynuowanie współpracy w zespołach nauczycieli celem wymiany doświadczeń w zakresie prowadzenia zajęć z wykorzystaniem OK.
4. Kontynuowanie przekazywania uczniom odpowiedzialności za proces uczenia się, tak aby stali się „właścicielami” swojego uczenia się.

Przykład tej konkretnej rady pedagogicznej pokazuje, że tam, gdzie jest zaangażowanie dyrektora szkoły – kluczowej osoby dla wspomagania – aktywnie uczestniczącego w prorozwojowym i projakościowym procesie zmian dla swojej placówki, przy równoczesnym aktywnym odkrywaniu ścieżek rozwoju nauczycieli jako zespołu poszukującego najlepszych metod pracy z uczniami, tak by zagwarantować im sukces edukacyjny, efekty są widoczne. Opisywana szkoła jest jedną ze szkół dolnośląskich uzyskujących najwyższe wyniki uczniów w egzaminach zewnętrznych, uczniów, którzy dostają się do elitarnych uczelni, a w przyszłości odnoszą sukcesy zawodowe. Zaangażowanie dyrektora szkoły dotyczy także procesu towarzyszącego w ramach nadzoru pedagogicznego.

PODSUMOWANIE

Pilotaż kompleksowego wspomagania szkół pozwolił na praktyczne sprawdzenie nowego modelu doskonalenia zawodowego nauczycieli, a podejmowane w ramach projektu działania są tematycznie powiązane z tymi obszarami edukacji, które w ostatnich latach zostały objęte istotnymi zmianami. Pozwoliło to nie tylko na weryfikację nowych form doskonalenia związanych z bezpośrednim wsparciem rozwoju szkoły i przedszkola, ale i pomogło dyrektorom oraz nauczycielom w jak najlepszej realizacji polityki oświatowej państwa i pełnionym przez szkołę nadzorze pedagogicznym. Analizując dwuletni pilotaż kompleksowego wspomagania szkół, na podstawie zarówno informacji zwrotnych od dyrektorów szkół, nauczycieli uczestniczących w pilotażu, analiz specjalistów wchodzących w skład zespołów projektowych, ekspertów zewnętrznych, jak i dokumentacji projektu (analiza ewaluacji, ankiet monitorujących, testów wiedzy, kart przełożenia wiedzy na praktykę i wielu innych dokumentów wewnętrznych wypracowanych na potrzeby pilotażu), należy zauważyć istnienie potrzeby dostosowania systemu do typów szkół i obszarów nieobjętych dotychczasowymi działaniami, takich jak na przykład placówki kształcenia specjalnego. W trosce o poszukiwanie najlepszych rozwiązań dla ogólnopolskiego systemu kompleksowego

wspomagania szkół ważne staje się podnoszenie kwestii dopracowania organizacji i finansowania systemu, w tym dookreślenia zadań i kompetencji instytucji wspomagających prace szkół, a także dalsze inwestowanie w kwalifikacje osób bezpośrednio odpowiedzialnych za wspomaganie i stworzenie mechanizmów zapewniających wysoką jakość i efektywność ich pracy. Na zakończenie, w wyniku wypracowanego doświadczenia w podsumowującym dwuletnim pilotażu, pojawiają się refleksje dotyczące sposobu wdrażania nowego modelu potwierdzone wynikami badań TALIS 2013 dotyczącymi potrzeb nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego:

- Powiązanie nowego modelu z mechanizmami awansu zawodowego nauczycieli.
- Mechanizmy zapewniania jakości doskonalenia, wysokiej jakości usług szkoleniowych – akredytacja instytucjonalna i kadrowa.
- Monitorowanie i badanie wpływu nowego modelu doskonalenia na jakość pracy nauczyciela, szkoły, na osiągnięcia edukacyjne. W przełożeniu na ostatecznego beneficjenta projektu, jakim jest UCZENIE – kryterium sukcesu.
- Wzmocnienie sieciowania – ogólnopolska wymiana doświadczeń, wykorzystanie wiedzy, umiejętności, kompetencji pomiędzy kluczowymi osobami wspomagania (SORE, koordynatorzy merytoryczni, koordynatorzy sieci współpracy i samokształcenia).
- Powołanie koalicji kluczowych podmiotów dla oświaty na rzecz wspomagania szkół, współpraca różnych instytucji oświatowych – model dolnośląski (powiatowe centra edukacji skupiające w swych strukturach poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne, ośrodki doskonalenia nauczycieli).
- Wypracowanie spójnego systemu finansowania nowego modelu po zakończeniu pilotażu.
- Kompleksowe wyposażenie placówek wspomagania gwarantujące najwyższą jakość świadczonych przez nie usług edukacyjnych na rzecz wsparcia pracy szkoły.

Dla wszystkich podmiotów zaangażowanych we wdrażanie kompleksowego wspomagania szkół istotne staje się, aby zarówno szkoły, jak i placówki wspomagania ewoluowały w kierunku organizacji uczących się. Instytucje te, poddając stałej obserwacji swoją pracę i doskonaląc ją między innymi na podstawie wyników ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, staną się wzorem nieustannego rozwoju w zmieniającej się rzeczywistości, także edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Ciężka B., *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji*, <http://www.npseo.pl/data/documents/2/196/196.pdf> (data dostępu: 2.01.2015).
- Elsner D., *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

- Ewaluacja zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli*, projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1, POKL, ORE.
- Farber K., Armaline W., *Zespoły nauczycieli jako zasadniczy element demokratycznej szkoły* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Hajdukiewicz M., *Ewaluacja a wspomaganie pracy szkoły na podstawie doświadczeń projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Smak M., Wichrowski A., *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Nowe formy wspomagania pracy szkół. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, red. D. Czerwonka, ORE, Warszawa 2013.
- Raport cząstkowy – ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli*, projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół, Poddziałanie 3.3.1, POKL, Ośrodek Ewaluacji, Warszawa 2014.
- Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324).
- Taraszkiewicz M., Bednarek K., *Mapa źródeł informacji do kompleksowej diagnozy potrzeb szkoły w zakresie doskonalenia nauczycieli* [w:] *Nowe formy wspomagania pracy szkół. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, red. D. Czerwonka, ORE, Warszawa 2013.
- Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły*, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/197-raport-z-badania/wykorzystanie-ewaluacji-zewnetrznej-i-wewnetrznej-przez-szkoly/1065-wykorzystanie-ewaluacji-zewnetrznej-i-wewnetrznej-przez-szkoly.html> (data dostępu: 19.12.2014).

BEATA DOMERECKA

BADANIE W DZIAŁANIU I JEGO MIEJSCE W WYMAGANIACH PAŃSTWA

Abstrakt:

Artykuł promuje wykorzystywanie badania w działaniu jako podstawy doskonalenia pracy nauczycieli i pogłębiania ich profesjonalnych kompetencji. Wskazuje również szczególną wartość metody, umożliwiającej nie tylko refleksyjne przyglądanie się własnej pracy, ale również planowanie wprowadzania zmian i śledzenie ich efektywności dla procesu uczenia się uczniów. Szczegółowo analizowane są wymagania państwa wobec szkół i placówek, w których swoje miejsce znajduje badanie w działaniu. Analiza pozwala dostrzec, że ten szczególny sposób zdobywania i wykorzystywania danych jest promowany przez państwo i służy ocenie jakości pracy szkół i placówek.

Dla rozwoju i postępu współczesnego społeczeństwa najważniejszym fundamentem staje się wiedza. Peter Ferdinand Drucker określa takie społeczeństwa mianem społeczeństw wiedzy i zwraca uwagę, że podstawą ich rozwoju są nie tyle zasoby naturalne czy możliwości produkcji, ile przede wszystkim umiejętność tworzenia wiedzy, jej przetwarzania i innowacyjnego stosowania.

Świadomość znaczenia wiedzy we współczesnym świecie nakłada na systemy edukacyjne obowiązek podejmowania takich działań, które sprawią, że młode pokolenie będzie zdolne do podjęcia tego społecznego zadania. Musimy zatem poszukiwać wciąż nowych, bardziej skutecznych metod, dzięki którym proces rozwoju społecznego będzie miał źródło w szkole, a uczniowie w wyniku tego procesu będą lepiej przygotowani do budowania i przetwarzania wiedzy. Podejmowanie tego zadania nie jest możliwe, jeśli nauczyciele nie będą umieli tworzyć szkoły jako organizacji uczącej się, jeśli nie będą dbali, by w szkole uczyli się wszyscy, a nie tylko uczniowie.

Tworzenie wiedzy ma charakter społeczny i wymaga współpracy naukowców i praktyków. Jak słusznie zauważa Bogusława Dorota Gołębnia, „wzajemne oddziaływanie teorii i praktyki daje podstawy do orzekania o warunku doskonalenia (rozwoju) każdej z nich”¹. Tak zarysowana współpraca pomiędzy naukowcami a praktykami znajduje swoje szczególne miejsce w odniesieniu do edukacji. Zwłaszcza jeśli

¹ B.D. Gołębnia, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania* [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębnia, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 15.

weźmiemy pod uwagę, że współcześnie wyzwaniem jest nie tylko wykorzystywanie wiedzy w praktyce, ale także jej budowanie na podstawie praktycznych doświadczeń.

Już w pierwszej połowie XX wieku w zarządzaniu organizacjami dostrzeżono głęboką rozbieżność pomiędzy praktyką a teorią. Kierujący organizacjami (w tym także dyrektorzy szkół) nie zwracają się do naukowców z prośbą o rozwiązywanie ich problemów. Z drugiej strony i naukowcy nie wykorzystują praktyki zawodowców, nieczęsto się do niej odwołując. Praktyczne doświadczenie rzadko kiedy służy budowaniu wysokiego statusu w naukowym świecie. Dostrzegamy ten problem również w odniesieniu do szkół, gdzie takie właśnie podejście buduje przekonanie o wyższości nauki nad nauczycielską praktyką i słabe wciąż wykorzystywanie realnego doświadczenia zawodowego w procesie uczenia się. Dotyczy to zarówno pojedynczego nauczyciela, jak i szkoły jako organizacji.

Podkreślanie wagi profesjonalnego doświadczenia, budowanie potencjału na jego wykorzystywaniu i planowanie własnego rozwoju na jego podstawie staje się zatem, obok znajomości naukowych teorii, podstawowym wyznacznikiem zmiany. Staje się jednocześnie gwarancją, że wprowadzenie zmiany w ogóle nastąpi, że będzie odpowiednią na realne potrzeby, wesprze rozwój i pozwoli rozwiązywać problemy. Jeśli przyjmujemy takie podejście do rozwoju szkoły jako organizacji, to jasne staje się, że gromadzenie danych obejmujących nasze zawodowe doświadczenie jest niezwykle istotnym elementem tak rozumianej pracy ukierunkowanej na zapewnienie jakości.

XXI wiek przynosi nam znaczące pogłębienie wiedzy o funkcjonowaniu uczącego się mózgu, o procesie uczenia się i zarządzaniu organizacjami uczącymi się. Jednak wiedza ta pozostaje w sferze teorii i nie znajduje odpowiedniego zastosowania w życiu szkół, skoncentrowanych na łatwych do zmierzenia efektach pracy.

Utrudnieniem wprowadzania w życie nowej wiedzy o procesie uczenia się i funkcjonowaniu mózgu jest głębokie przekonanie nauczycieli, że ich działalność zawodową w coraz to większym stopniu ograniczają narzucone przez państwo prawa i obowiązki, ubezwłasnowolniające nauczycieli i ustawiające ich w pozycji dawcy wiedzy, co jednocześnie wpływa na bierną postawę uczniów². Przyglądając się jednak regulacjom prawnym, trudno nie dostrzec, że w tej właśnie przestrzeni pojawia się wiele rozwiązań umożliwiających zarówno samym nauczycielom, jak i szkołom podejmowanie trudu tworzenia zupełnie innego modelu edukacji. Modelu, w którym nauczyciele i uczniowie biorą aktywny udział w procesie uczenia się i nauczania, w którym zachęca się ich do krytycznej refleksji o tym procesie, w którym zachęca się ich do działania na rzecz zmiany. Jeśli tak właśnie widzimy rolę nauczycieli we współczesnym świecie, to musimy przygotowywać ich do refleksji, do eksperymentowania, do analizowania wyników eksperymentów, do dzielenia się własnym profesjonalnym doświadczeniem i doświadczeniem nowego.

Dlatego właśnie poszukujemy rozwiązań, które pozwolą szkołom i nauczycielom wejść w rolę badaczy obserwujących rzeczywistość, doświadczających i wyciągających

² H. Červinková, *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 2.

wnioski pozwalające odnieść się do teorii i związać je z własnym doświadczeniem. Taką możliwość daje właśnie badanie w działaniu. Wiele zaangażowanych w badanie w działaniu osób dostrzega w tym sposobie pracy wielki potencjał dla budowania profesjonalnego rozwoju, pogłębiania umiejętności poprzez świadome i refleksyjne przyglądanie się własnym działaniom i ich skutkom. Dla szkół i nauczycieli to o tyle ważne, że w codziennej pracy pozostają samotni za zamkniętymi drzwiami klasy. Wydaje się, że o wiele bardziej zatem potrzebują refleksji wykraczającej poza ich pojedyncze doświadczenie. Jednocześnie praca, w której doświadczanie jest nieodzownym elementem, sprzyja budowaniu wiedzy opartej na gromadzeniu danych i wyciąganiu wniosków. W końcu każdego dnia, na każdej lekcji nauczyciel ma możliwość wypróbowywania działania metod i sposobów pracy. Wspólny z innymi namysł powinien sprzyjać mocnemu wiązaniu teorii z praktyką. A jednak tak się nie dzieje. Nauczyciele niechętnie dzielą się własnym doświadczeniem, a i ich refleksyjne przyglądanie się swojej pracy jest zaburzone przez przywiązanie do własnych doświadczeń edukacyjnych (związanych z pracą i z własną edukacyjną drogą w systemie). Jak twierdzi Richard Sagor, „jeśli przyjmiemy, że w szkołach chodzi o uczenie się, a uczenie odbywa się głównie dzięki pracy i umiejętnościom nauczycieli, to zobaczymy jasno, że reforma szkolna powinna skupić się na pielęgnowaniu i rozwijaniu zawodu nauczycielskiego”³. R. Sagor zauważa również, że konieczna jest restrukturyzacja zawodu. Podkreśla, że inaczej niż w innych zawodach zaufania społecznego (np. lekarze) nauczyciele pozostają samotni wobec wyzwań, jakie niesie dzień pracy, rzadko kiedy dzielą się swoim doświadczeniem (w tym również publikując refleksje w pismach branżowych). Częściej natomiast są poddawani kontroli i ocenie, która ma swoje źródła poza ich miejscem pracy, poza szkołą. Ocenie, która nie wynika z nauczycielskich potrzeb doskonalenia warsztatu ani nie jest przez nich samych dokonywana⁴. Takie postrzeganie własnego zawodu prowadzi do zamykania się na proces doskonalenia, do okopywania się na stanowiskach i izolowania od innych (w tym również od wiedzy oferowanej przez naukowców). Przełamywanie tych stereotypów i schematów postępowania staje się zatem głównym zadaniem systemowego myślenia o edukacji sprzyjającej procesowi uczenia się, odkrywania talentów, budowania potencjału kreatywności. O szkole musimy myśleć jako o organizacji uczącej się, zdolnej do zmiany, do wykorzystywania i tworzenia wiedzy o procesach edukacyjnych.

Przy tak zarysowanych zadaniach, dla szkoły jako organizacji uczącej się, niezwyczajnej wartości nabiera wspólne przyglądanie się własnej pracy i refleksja z nią związana. By rozwijać szkołę jako organizację, rozwijać się muszą nauczyciele. Nie ma bowiem innej skutecznej drogi do nowego modelu jej funkcjonowania aniżeli wspólne uczenie się zespołu współpracujących ze sobą ludzi. Jeśli chcemy, by było to możliwe, konieczna jest nie tylko głęboka wiedza na temat procesu uczenia się i determinujących go czynników, ale i wiedza na temat poszczególnych uczniów, ich możliwości oraz talentów. Konieczna jest także głęboka wiedza na temat tego, gdzie aktualnie jesteśmy w naszym profesjonalnym rozwoju, jakie są nasze mocne strony

³ R. Sagor, *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, CEO, Warszawa 2008, s. 9.

⁴ *Ibidem*, s. 10–15.

i jakie kierunki rozwoju powinniśmy wybrać. Niezwykle ważna w tym kontekście staje się również umiejętność współpracy i dzielenia się własną wiedzą. Wszystkie wyżej wymienione powody sprawiają, że wielkiej wartości nabiera refleksja obejmująca profesjonalny warsztat pojedynczego nauczyciela, a także namysł nad kompetencjami wszystkich nauczycieli tworzących zespół współpracujących ze sobą ludzi. To stąd płynie przekonanie, że zdobywanie wartościowych informacji o własnej pracy jest kluczowe dla ustalenia, które kompetencje rozwijać i jakie cele profesjonalnego rozwoju sobie stawiać.

W tej właśnie przestrzeni niezwykle kusząca staje się propozycja wykorzystywania badania w działaniu jako podstawowego narzędzia nauczycielskiej pracy i profesjonalnego rozwoju. Narzędzia umożliwiającego wpływanie na doświadczenie zawodowe, doskonalenie warsztatu pracy, ale również budowanie kultury organizacyjnej, wspólnoty nauczycieli refleksyjnie podchodzących do pracy we własnym środowisku. Metody, która wspiera członków organizacji i dostarcza rzetelnych informacji o sposobach pracy, przyjmowanych schematach, efektach działań. Jeśli chcemy podejmować słuszne i uzasadnione decyzje, o kierunkach, głębokości i zakresie zmian powinna decydować analiza zbieranych danych. Tylko tak podjęte decyzje sprawiają, że proponowana zmiana będzie odpowiadać rzeczywistym potrzebom, uwzględni środowiskowe uwarunkowania i możliwości. Skoro szkoła nieustannie i na wielu płaszczyznach działa, skoro organizuje procesy sprzyjające rozwojowi uczniów (i innych osób), nie sposób, w poszukiwaniach najbardziej trafnie opisujących szkolną rzeczywistość danych, ominąć badania w działaniu. Z tego punktu widzenia badanie w działaniu – jak żadne inne – może i powinno stać się nawykiem wspierającym proces rozwoju uczenia się uczniów, a także zawodowy, profesjonalny rozwój samych nauczycieli.

Badanie w działaniu jako metoda badawcza opiera się na czterech filarach:

1. Po pierwsze, badanie w działaniu ma niewielką skalę i bada bardzo konkretny problem, czasem nawet sytuację umieszczoną w określonym kontekście, który nabiera znaczenia dla badania.
2. Po drugie, badanie w działaniu jest formą ewaluacji, której ważnym celem jest ustalenie, czy podejmowane działanie przynosi oczekiwane efekty, czy może należy wprowadzić w nim zmiany.
3. Po trzecie, badanie w działaniu zakłada uczestnictwo i współpracę badaczy, wspólną refleksję i pracę.
4. Po czwarte, badanie to polega na zbieraniu danych, na podstawie których podejmuje się decyzję co do kierunku modyfikacji, zmiany.

Dla profesjonalnego rozwoju zespołu nauczycieli taka metoda pracy jest szczególnie inspirująca. Stephen Kemmis i Robin McTaggart definiują badanie w działaniu jako „społeczny proces uczenia się oparty na współpracy, realizowany przez grupę ludzi połączonych wspólnym celem zmiany praktyk”⁵. Ta definicja wyraźnie łączy

⁵ S. Kemmis, R. McTaggart, *Uczestniczące badania interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna* [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.D. Lincoln, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 781.

przedstawione powyżej zakresy badania w działaniu, zwracając naszą uwagę na najważniejsze i najbardziej użyteczne w pracy nauczycieli elementy.

Jeśli przyjrzymy się opisanym powyżej zasadom badania w działaniu, odkryjemy jego niezwykłą wartość dla pracy nauczycieli w szkole. Dzięki takiemu właśnie podejściu możemy rozwiązywać rzeczywiste problemy, uczymy się je rozpoznawać, nazywać, stawiać hipotezy, planować działania i sprawdzać, jakie efekty przynoszą. Badanie w działaniu może przeciwdziałać izolacji w zawodzie nauczyciela. Skoro możemy wspólnie przyglądać się własnej pracy, skoro wspólnie podejmujemy badanie, razem je analizujemy i szukamy rozwiązań, jakie można zastosować w naszej wspólnej rzeczywistości, przy okazji badania mamy szansę budować otwartą kulturę organizacji. Mamy szansę budować poczucie profesjonalizmu, wpływać na kulturę wspólnej pracy, a nawet uczestniczyć w budowaniu wiedzy obejmującej procesy edukacyjne.

Ten nurt refleksyjnego przyglądania się własnej pracy, zbierania danych odnoszących się do niej, analizowania tych danych i podejmowania na tej podstawie decyzji o zmianie znajduje swoje odzwierciedlenie w wymaganiach państwa⁶. Są one drogowskazem dla szkół i placówek, opisem szkoły, jaką chcielibyśmy tworzyć dla naszych uczniów.

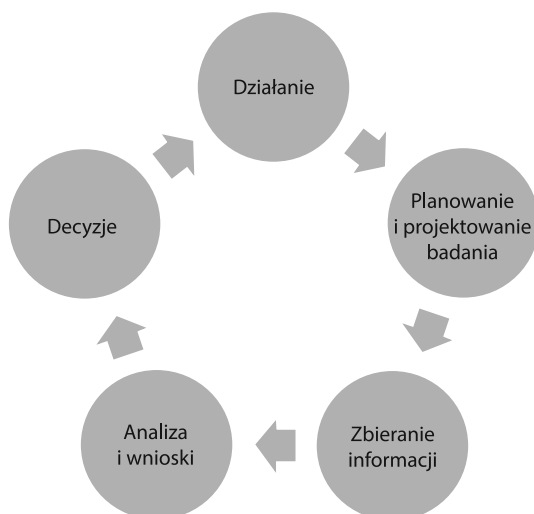
BADANIE W DZIAŁANIU – ZAŁOŻENIA OBECNE W WYMAGANIACH

Dobłą ilustracją proponowanej struktury badania jest model przyjęty przez Geralda Susmana⁷. Objąłby on następujące etapy: diagnozowanie problemu, planowanie przeciwdziałania, realizację planów, ewaluację skutków, doprecyzowanie problemu. Dla naszego programu (*Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły – etap III*), propagującego badanie w działaniu jako metodę w ramach szkoleń dla nauczycieli – *Nauczyciel badacz* oraz szkoleń dla dyrektorów – *Efektywna ewaluacja w praktyce*⁸, przyjęliśmy nieco inną konceptualizację badań nauczycielskich, proponowaną przez przywoływanego już wyżej R. Sagora.

⁶ Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dn. 9 października 2009 r. z późn. zm.).

⁷ G.I. Susman, *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*, Sage Publications, London 1983.

⁸ *Efektywna ewaluacja w praktyce* oraz *Nauczyciel badacz* to cykl szkoleń prowadzonych w ramach projektu *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, etap III*. Obejmują one kształtowanie przede wszystkim refleksyjnego podejścia do własnej pracy poprzez włączanie ewaluacji do każdego działania podejmowanego w szkole, poznanie efektywnych metod i technik badawczych, kształtowanie umiejętności pracy z danymi, a także pogłębienie wiedzy na temat wymagań państwa wobec szkół i placówek oświatowych oraz kształtowanie umiejętności wykorzystywania ich do rozwoju uczniów, nauczycieli oraz całej szkoły.



Rysunek 1. Schemat badania w działaniu według R. Sagora⁹

Źródło: R. Sagor, *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, CEO, Warszawa 2008.

Najpełniejszy opis podobnie zdefiniowanego badania w działaniu znajdujemy w wymaganiu opisującym wprost wykorzystywanie danych. Mam tu na myśli wymaganie: „Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych”¹⁰. Jeśli wczytamy się w charakterystykę tego wymagania, dostrzeżemy zakładaną przez badanie w działaniu kolejność postępowania:

W szkole lub placówce analizuje się wyniki sprawdzianu i egzaminów oraz wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Analizy prowadzą do formułowania wniosków i rekomendacji, na podstawie których nauczyciele planują i podejmują działania. Działania prowadzone przez szkołę lub placówkę są monitorowane i analizowane, a w razie potrzeb – modyfikowane¹¹.

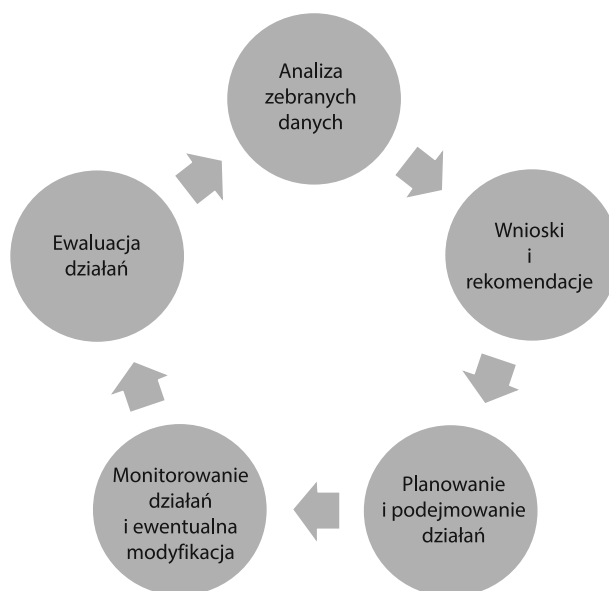
Zatem w szkole opisanej w tej charakterystyce nauczyciele analizują wyniki, formułują wnioski i rekomendacje. Dopiero w wyniku tych refleksji decydują o działaniach, planują je i podejmują. Nie pozostawiają ich jednak „bez opieki”. Monitorują i analizują wyniki monitorowania, a jeśli trzeba – modyfikują działania, by doprowadziły do zakładanego celu. W tym zarysowanym w charakterystyce modelu widzimy wyraźnie kilka ważnych momentów odpowiadających badaniu w działaniu. Wykorzystywane przez nauczycieli – badaczy dane, przygotowane dla nich przez ze-

⁹ R. Sagor, *op. cit.*

¹⁰ Załącznik nr 2 do Rozporządzenia...

¹¹ *Ibidem.*

wewnętrzne ośrodki (komisje egzaminacyjne, wizytatorów do spraw ewaluacji) lub też przez nich samych w procesie ewaluacji wewnętrznej, są podstawą do analizy mającej na celu ustalenie problemu, którym ucząca się społeczność profesjonalistów powinna się zająć, by podnosić na wyższy poziom jakość własnej pracy. Zatem dane pozwalają w tej sytuacji sprawdzić, co jest wyzwaniem dla szkoły i nauczycieli. Analiza powinna więc służyć temu właśnie zadaniu, poszukiwaniu miejsc, gdzie warto zainwestować czas i wspólną pracę. Na podstawie tych wniosków nauczyciele przygotowują rekomendacje, formułując swego rodzaju hipotezy, które mają określić najbardziej efektywne reakcje na problem. Podejmują również decyzję, który z kierunków wybrać jako najbardziej adekwatny do ich sytuacji, jako możliwy do zrealizowania i trafny. W kolejnym kroku planują działania i podejmują trud ich realizacji. W proponowanym w wymaganiach modelu swoje miejsce znajduje monitorowanie realizacji założeń, przyglądanie się realizacji i wprowadzanie modyfikacji w ich przebiegu. Zakładamy także, że podjęte działanie zostanie poddane ewaluacji, co z kolei ponownie powinno dostarczyć danych do podejmowania decyzji co do trwałości działania. Model opisanej tu sytuacji mógłby wyglądać następująco:



Rysunek 2. Model badania w działaniu w świetle wymagań państwa

Źródło: opracowanie własne.

Badanie w działaniu zakłada, że przedmiot badania będzie wybrany przez praktyka. R. Sagor podkreśla¹², że w tej sytuacji musimy pamiętać o dwu zasadach. Pierwsza, że sam przedmiot badania musi dotyczyć procesu uczenia się uczniów,

¹² R. Sagor, *op. cit.*, s. 18.

a druga, że badacz musi mieć wpływ na badane zjawisko. Obydwa te założenia mają swoje miejsce w wymaganiach i głębiej je wyjaśniających charakterystykach wymagań. Jeśli chodzi o zasadę pierwszą, to nauczyciele rozpoczynają proces badania w działaniu od analizy wyników, która prowadzi do sformułowania problemu. Ważne jest zatem, by problem, którym zechcą się później zająć, dotyczył procesu uczenia się uczniów. Istotne, by nauczyciele rozumieli, czego poszukują w analizowanych danych, by potrafili dostrzec związek wyników z tym, co dzieje się na lekcji, z tym, jak pracują z uczniami na lekcji, jak organizują proces uczenia się uczniów. Z takim podejściem łączy się druga zasada wpływu badacza na zjawisko. Mówimy tu o takim modelu, który wyraźnie wymaga, by zajmować się tylko tymi rzeczami, na które mamy wpływ. Zatem spośród dostrzeżonych i nazwanych w wyniku wnioskowania problemów wybieramy tylko te (lub tylko ten), z którymi chcemy pracować, które oceniamy jako warte zainwestowania czasu i wysiłku. Należy zwrócić uwagę, że o ile w wymaganiach pojawia się opis zalecanego wykorzystywania poszczególnych etapów badania, o tyle już wszystkie decyzje związane z jego realizacją, a także drogi rozwoju, jakie można wybrać, pozostawione są w wyłącznej gestii samych nauczycieli.

Zakładana w wymaganiu ścieżka wyraźnie mówi, że analiza nie jest celem samym w sobie, ale służy do formułowania wniosków, postrzeganych jako stwierdzenie faktu mające oparcie w danych. Wnioski, powstające z takiej analizy, nie mogą zatem być gotową receptą czy działaniem. Służą one dopiero do podjęcia decyzji, co dla nauczycieli w tej szkole jest ważne i konieczne do rozpoczęcia procesu wprowadzania zmiany. Nie można pracować nad wszystkim, dlatego właśnie rekomendacje pozwalają zawęzić obszar do pracy tak, by zmiana stała się możliwa. Tak rozumiane rekomendacje mogą być podjęte tylko we współpracy nauczycieli, i tylko tak podjęte mają siłę zmieniania organizacji, budowania wspólnoty uczących się nauczycieli. Jeśli decyzja o kierunku zmiany zostanie podjęta w taki właśnie sposób, bliższy życiu stanie się nie tylko proces jej wprowadzania, ale także monitorowania. Zwiększą się szanse zaangażowania większej grupy nauczycieli. Należy jednak pamiętać o tym, że stworzony w wyniku takiej analizy, wnioskowania i formułowania rekomendacji przez nauczycieli plan działań powinien odnosić się bezpośrednio do ich własnej profesjonalnej praktyki. Niestety w naszej szkolnej praktyce wciąż bardzo rzadko się zdarza, by ten nurt był rzeczywiście realizowany. Zbyt często jeszcze planowane przez nauczycieli działania odnoszą się bezpośrednio do uczniów, a nie są działaniami zmierzającymi do zmiany w warsztacie pracy nauczyciela.

Drugim wymaganiem, w którego charakterystykach opisano elementy badania w działaniu, jest wymaganie: „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej”¹³. W wyjaśnieniu zawartym w charakterystyce tego wymagania czytamy:

W szkole lub placówce monitoruje się i analizuje osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych, formułuje się i wdraża wnioski z tych analiz. Wdrażane

¹³ Załącznik nr 2 do Rozporządzenia...

wnioski z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i osiągania różnorodnych sukcesów edukacyjnych uczniów¹⁴.

W tym wymaganiu mamy podobną jak wyżej procedurę. Tutaj również widzimy zalecenie, by nauczyciele w swojej pracy zbierali dane obejmujące postępy każdego ucznia. W takim zapisie odnajdujemy element wnioskowania na podstawie danych, a także podejmowania decyzji co do działań, jakie należy podjąć, by wzrosły efekty uczenia się. I w tym wymaganiu nauczyciele chcący sprostać przygotowanej przez państwo wizji szkoły powinni przyglądać się osiągnięciom uczniów, by na tej podstawie wnioskować o słuszności podejmowanych przez siebie działań. Gromadzenie informacji na ten temat pozwala bowiem dostosowywać proces edukacyjny do potrzeb i możliwości uczniów, pozwala w zależności od tego modyfikować nauczycielskie działania. Ocena ich skuteczności to ocena postępu uczniów. Należy zwrócić uwagę, że całe wymaganie odwołuje się do skuteczności tego procesu, informując, że głównym zadaniem nauczycieli jest takie zorganizowanie pracy na lekcji, by uczniowie nabyli wiadomości i umiejętności. Tym ważniejsze jest refleksyjne przyglądanie się nauczyciela własnej pracy i ocenianie, w którym miejscu na drodze do celu są jego uczniowie. Jeśli ich postęp jest zbyt wolny, nauczyciel musi wprowadzić zmianę w swojej pracy, inaczej organizując proces, dobierając inne, bardziej adekwatne metody pracy, zmieniając jej tempo bądź dobierając bardziej inspirujące zadania. Zawsze jednak refleksja nad tym, co dzieje się w szkole, ma swoje podłoże w danych i skutkuje zmianami w warsztacie pracy nauczyciela.

W tych dwu wymaganiach zarys zastosowania metodologii badania w działaniu jest najpełniejszy, ale elementy takiego postępowania, czerpania inspiracji z kierunkowego przyglądania się własnej pracy znajdujemy również w innych wymaganiach. Samo monitorowanie, jako zbieranie bieżących informacji o procesie, znajdujemy w wymaganiu: „Respektowane są normy społeczne”, w którego charakterystyce czytamy:

W szkole lub placówce, wspólnie z uczniami i rodzicami, analizuje się podejmowane działania wychowawcze, w tym mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań. Ocenia się ich skuteczność oraz, w razie potrzeb, modyfikuje¹⁵.

Tu do społecznego procesu analizowania zaproszeni są nie tylko nauczyciele, ale także uczniowie i rodzice jako niezwykle ważne podmioty szkolnej rzeczywistości. Także tutaj proponowany proces pracy polega na celowym przyglądaniu się działaniom (analiza danych dotyczących tych działań), ocenie ich skuteczności oraz modyfikowaniu, czyli podejmowaniu decyzji na podstawie analizy, wyciągniętych wniosków i sformułowanych rekomendacji.

Ten proces możemy także dostrzec w wymaganiu „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych”. To dość oczywiste miejsce dla badania przez działanie. Zwłaszcza jeśli przyjmujemy, że dopiero zespołowe działanie jest działaniem w duchu *Action research*. Dlatego brzmienie charakterystyki:

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

„Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami”¹⁶ jest dla nas istotnym nawiązaniem do tradycji badania. Także i w tym zakresie wykorzystywanie badania w działaniu jest niezwykle naturalną drogą pracy nauczycieli. Przyglądając się wymaganiom, wyraźnie widać, że podjęcie badania w działaniu może nie tylko stanowić rzeczywisty impuls do rozwoju zawodowych kompetencji, ale jednocześnie świadczyć o właściwym podejściu do realizacji kilku wymagań.

W szkole gromadzimy bardzo wiele danych. Problemem jest fakt, że nie potrafimy z nich skorzystać, kiedy myślimy o własnym profesjonalnym rozwoju. Wydaje się, że nadal wartością jest samo ich gromadzenie, a nie przetwarzanie i wykorzystywanie do rozwoju zawodowych kompetencji, do radzenia sobie z zawodowymi wyzwaniami, do uczenia się organizacji. To sprawia, że każda inicjatywa zmierzająca do wykorzystywania badania w działaniu jako impulsu do zmiany jest niezwykle cenna. To dlatego też wartość prawnego zapisania tego modelu w treści wymagań jest ważnym wskazaniem dla społeczności. Powinniśmy się uczyć takiego sposobu, ale przede wszystkim korzystać z jego potencjału, który dla nauczycieli może być poważnym wsparciem w ich codziennej pracy. Powinniśmy też mieć na uwadze, że każde z tak pomyślanych badań (lub choćby tylko sposób wykorzystywania dostępnych już danych) może budować ogólną wiedzę o procesie uczenia się naszych uczniów. Może przyczyniać się do budowania głębokiej wiedzy o skuteczności podejmowanych przez nauczycieli działań.

Wymagania są drogowskazem, ale trudno nie zauważyć, że do opisywanego przez nie stanu jest jeszcze bardzo daleko. Polska szkoła potrzebuje refleksyjnych nauczycieli. Potrzebuje nauczycieli, którzy w celowy i przemyślany sposób będą przyglądać się własnej pracy, wykorzystując zdobycze nauki. Dla takiego działania polska szkoła potrzebuje nauczycieli, którzy zechcą skorzystać z autonomii w podejmowaniu decyzji o organizowanych badaniach, kierunkach rozwoju ustalonych na podstawie zebranych w ich toku danych. Potrzebuje ich głębokiego przekonania o wartości demokracji w procesie podejmowania decyzji o tym, jak i w którą stronę się rozwijać. Wspólna refleksja i wspólna decyzja rodzi wspólną odpowiedzialność, a także przekonanie o podążaniu wspólną drogą ku jednemu celowi. Wymagania państwa uruchamiają rozmowę o profesjonalizmie nauczycieli, budują język dla tej rozmowy i upowszechniają go, ułatwiając tym samym nauczycielom budowanie poczucia zawodowej wspólnoty. Badanie w działaniu, opierając refleksję nauczycieli na mocnych fundamentach wnioskowania z danych, może stać się dla tego nurtu niezwykle cennym sprzymierzeńcem.

¹⁶ *Ibidem.*

BIBLIOGRAFIA

- Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, D. Gołębniak, przekł. wielu tłumaczy, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
- Carr W., *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przekł. K. Liszka, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębniak, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 29–44.
- Červinková H., *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 2.
- Elliott J., *Używając badań do ulepszenia praktyki: koncepcja praktyki opartej na danych empirycznych*, przekł. K. Liszka [w:] *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, D. Gołębniak, przekł. wielu tłumaczy, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 155–182.
- Fals Borda O., *Uczestniczące badania (w działaniu) w teorii społecznej: pochodzenie i wyzwania*, przekł. M. Lavergne [w:] *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, D. Gołębniak, przekł. wielu tłumaczy, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 215–230.
- Gołębniak B.D., *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania* [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębniak, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
- Kemmis S., McTaggart R., *Uczestniczące badania interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna* [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.D. Lincoln, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Lassiter L.E., *Etnografia współpracująca i antropologia publiczna*, przekł. A. Kościańska, M. Petryk [w:] *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, D. Gołębniak, przekł. wielu tłumaczy, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 429–448.
- Lewin K., *Badania w działaniu a problem mniejszości*, przekł. R. Ligus [w:] *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, D. Gołębniak, przekł. wielu tłumaczy, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 5–18.
- Lipman P., *Etnografia edukacyjna i polityka globalizacji, wojny i oporu*, przekł. A. Kościańska, M. Petryk [w:] *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, D. Gołębniak, przekł. wielu tłumaczy, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 429–448.
- Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*, red. R. McTaggart, State University of New York Press, Ithaca, NY 1997.
- Sagor R., *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, CEO, Warszawa 2008.

- Scheper-Hughes N., *Prymat etyki. Perspektywa walczącej antropologii*, przekł. K. Liszka [w:] *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, D. Gołębnik, przekł. wielu tłumaczy, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 403–428.
- Susman G.I., *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*, Sage Publications, London 1983.
- Turner T., *Antropologia jako reality show i jako koprodukcja. Wewnętrzne związki między teorią a aktywizmem*, przekł. M. Lavergne [w:] *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, D. Gołębnik, przekł. wielu tłumaczy, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.

„WYJDŹ ZA DRZWI, KORCZAK!” ANALIZA DANYCH ZEBRANYCH W PROCESIE EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ W KONTEKŚCIE PROCESU KSZTAŁTOWANIA SIĘ PODMIOTOWOŚCI UCZNIA W POLSKIEJ SZKOLE

*Mówiłem nie do dzieci, a dziećmi,
mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były,
ale czym one chcą i mogą być.*

Janusz Korczak
Jak kochać dziecko. Kolonie letnie, 1918–1920

A b s t r a k t:

Dojrzałego człowieka cechuje „autonomia w działaniu, niezależność w myśleniu i wytrwałość w realizowaniu powziętych celów”. Równocześnie w tekście twierdzi się, że wykształcenie tych cech powinno być efektem podmiotowego funkcjonowania ucznia w szkole – nie można wychowywać do dojrzałości, nie uznając na każdym kroku podmiotowości wychowanka. Analiza danych z ewaluacji zewnętrznej pokazuje, że ucznia/uczennicę naszej szkoły traktuje się zbyt często w sposób, który utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia wybicie się na dojrzałość. Stąd wyrażone w tytule, prowokujące do dyskusji przekonanie, że Korczakowska wizja podmiotowości w „statystycznej polskiej szkole” uznawana jest raczej za przejaw lekkomyślności niż za realny program pracy.

Punktem wyjścia poniższych analiz jest uznanie prawa dziecka do dnia dzisiejszego. Ktokolwiek chce rozważać sytuację ucznia jako autonomicznego podmiotu edukacji, a nie jej przedmiotu, powinien przeżyć formułowaną przez Janusza Korczaka przestrozę.

[...] Zasadniczy pogląd: [że] dziecko nie jest, a będzie, [że] nie wie, a będzie wiedziało, że nie może, a dopiero będzie mogło – zmusza do ciągłego oczekiwania. Połowa ludzkości nie istnieje, jej życie – to żart, dążenia naiwne, uczucia przelotne, poglądy śmieszne. [Owszem] Dzieci różnią się od dorosłych, w ich życiu czegoś brak, a czegoś jest więcej niż w naszym, ale to odmienne od naszego życie jest rzeczywistością, nie przywidzeniem. Co uczyniliśmy, by je poznać i stworzyć warunki, w których mogłoby istnieć i dojrzewać? [...] Dla jutra lekceważy się to, co je dziś cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla jutra, którego ani rozumie, ani ma potrzebę rozumieć, kradnie się lata życia, wiele lat [podkreślenie i wtrącenia – M.S.P.]¹.

¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 60–61.

Gdybyśmy uwierzyli J. Korczakowi, oznaczałoby to przewrót kopernikański. W centrum szkolnego mikrokosmosu znalazłoby się rzeczywiste dziecko, a nie nauczycielsko-rodzicielski „projekt-dziecko”. W konsekwencji musielibyśmy uznać partnerską relację z uczniem w okresie dorastania, czyli w okresie wyodrębniania się osobowego istnienia². Musielibyśmy uznać, że dojrzałość nie jest czymś oczekiwanym, ale czymś, co się staje (o ile w tym nie przeszkadzamy i proces ów wspomagamy)³.

Współczesny J. Korczakowi amerykański pedagog John Franklin Bobbit także podkreślał nieodzowność pracy „tu i teraz”, bez zaniechań usprawiedliwianych frazesem o „wychowaniu do przyszłości”.

[Życie] powinno być potęgowane w teraźniejszości. Należy kształtować to życie, które się ciągle toczy. [...] Wychowanie ma za przedmiot bezpośredni chwilę obecną. [...] Nie powinniśmy spoglądać w przyszłość w zamiarze przygotowania jej, ale dlatego tylko, że to przewidywanie pomaga nam utrzymywać na wysokim poziomie życie dzisiejsze. Wychowanie nie ma bezpośrednio na celu przygotowywania do życia w jakiejś przyszłej epoce. Przeciwnie: ma ono za cel pogłębiać życie obecne, czynić je piękniejszym, intensywniejszym, bogatszym, płodniejszym. [...] Przygotowanie do życia jest ubocznym produktem samego życia⁴.

Jeśli zatem – na potrzeby niniejszego opracowania – zdefiniujemy dojrzewanie/dojrzałość jako „autonomię w działaniu, niezależność w myśleniu i wytrwałość w realizowaniu powziętych celów”⁵, to interesować nas będzie, jak wymienione elementy praktykuje się w klasie, a nie, co robi się, aby „kiedyś”, „w prawdziwym (!?) życiu”, „po maturze” były one praktykowane przez absolwentów.

„Autonomię w działaniu” zbadamy, szukając odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób uczniowie przejawiają inicjatywę? „Niezależność w myśleniu” ukaże się nam, gdy poddamy analizie kwestię: jak często podczas lekcji korzysta się z metod pracy sprzyjających samodzielności w myśleniu? Wreszcie „wytrwałość w realizowaniu powziętych celów” obejrzymy przez pryzmat pytania: jak pomaga się uczniom w kontrolowaniu i planowaniu swojego uczenia się?

Chcemy także zestawić dane z kolejnych etapów edukacyjnych w nadziei, że – zgodnie z wymaganiami ogólnymi podstawy programowej – dostrzeżemy spiralnie postępującą zmianę, co byłoby świadectwem tego, iż nauczyciele na kolejnych etapach wykorzystują dorobek poprzedników, a zarazem, że dostosowują swoje dzia-

² Zob. K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości: Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1994, s. 9.

³ E.H. Erikson, w publikacji Erik H. Erikson, *Identity, Youth and Crisis*, W. W. Norton Company, New York 1968, przypomina, że „zablokowanie” pracy nad tożsamością w okresie dorastania uniemożliwia satysfakcjonujące życie w dorosłości.

⁴ J.F. Bobbit, *The Orientation of the Curriculum-maker* [w:] *26-th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, red. G.M. Whipple, H. Rugg, Public School Publishing, Bloomington, Ill., Chicago 1927. Cyt. za: É. Claparède, *Wychowanie funkcjonalne*, Wydawnictwo Akademickie Żak Teresa i Józef Śnieciński, Warszawa 2006, s. 202–203.

⁵ Za: P. Kozera-Mikuła, *Problemy komunikacji z dzieckiem w okresie adolescencji a postawa dialogu i szacunku w pedagogice Janusza Korczaka* [w:] K. Zabawa, R. Pater, *Dzieło Janusza Korczaka wobec wyzwania XXI wieku. Specyfika relacji dziecko-dorosły*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014, s. 85.

łania do dynamicznego charakteru emancypowania się ucznia: dziecka – подростка – młodzieńca.

Jak widać, naszym zamiarem jest powiązać – wzniosły i chętnie deklarowany jako fundamentalny dla funkcjonowania szkoły – ideał podmiotowości z konkretnymi praktykami podejmowanymi w szkolnej rzeczywistości. Podmiotowość można bowiem ukształtować, tylko pracując codziennie z tym, co **tu i teraz** dziecko „cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje”. Podmiotowość dojrzałego człowieka jest – parafrazując J.F. Bobbita – skutkiem ubocznym podmiotowego funkcjonowania ucznia w szkole. I nie bardzo widać inną drogę.

Zadanie to jest szczególnie istotne w perspektywie dwóch dokumentów, które określają prawnie działania polskiej szkoły. Mowa tu o podstawie programowej i wymaganiach państwa wobec szkół i placówek. W nich bowiem opisano proces rozwoju podmiotowości ucznia.

W podstawie programowej na każdym etapie edukacyjnym można znaleźć zalecane warunki i sposób realizacji treści podstawy⁶. W założeniu twórców nie jest możliwe dobre nauczanie i uczenie się, jeśli wskazówek zawartych w tej części nie włączymy do nauczycielskiego warsztatu pracy. I tak dla szkoły podstawowej (II etap kształcenia) szczególny nacisk położono na budowanie tożsamości poprzez kształtowanie postaw wobec świata i innych, rozwijanie w uczniu ciekawości świata, wychowanie do aktywności i odpowiedzialności – ważne na tym etapie staje się zadawanie pytań i formułowanie pierwszych hipotez na temat świata. W gimnazjum istotny staje się krytyczny namysł nad rzeczywistością, stawianie pytań, możliwość działań twórczych wyrażających ten poznawczy niepokój. Ostatni etap edukacyjny charakteryzuje się w szczególnym stopniu koniecznością stosowania metod umożliwiających dyskusje, debaty, samodzielny krytyczny namysł zderzony z opiniami rówieśników i autorytetów. Wszelkie metody pozwalające na otwieranie przestrzeni na pracę indywidualną, ale także angażowanie uczniów na forum klasy, stanowią wyzwanie nauczania języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych.

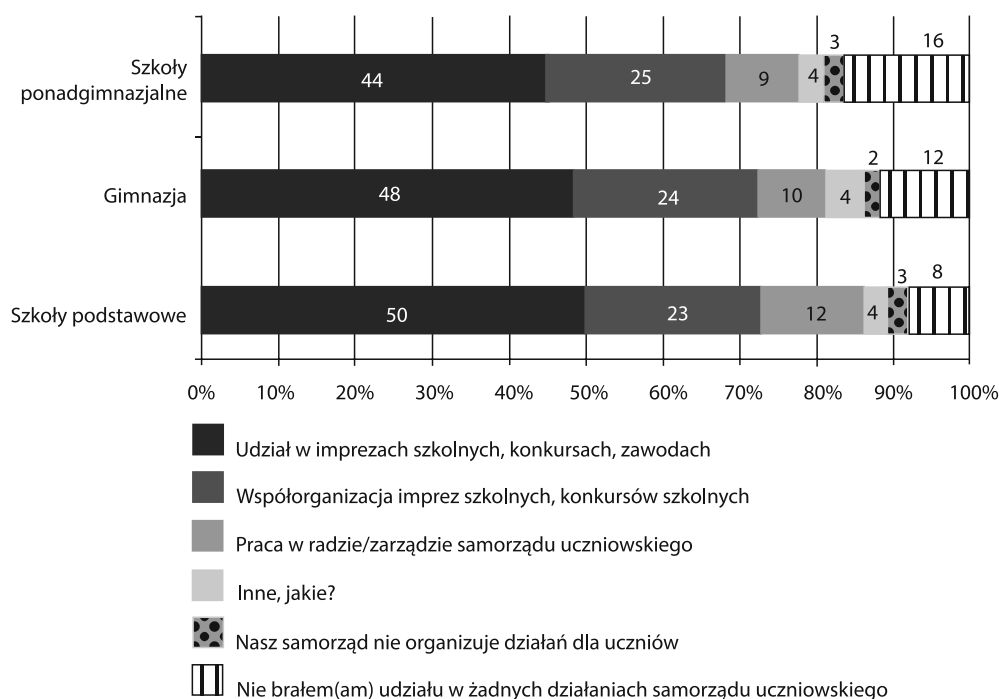
W wymaganiach państwa wobec szkół i placówek wyraźnie widać projekt rozwoju podmiotowości ucznia. Na potrzeby poniższej analizy wykorzystano pytania ewaluacji zewnętrznej badające przestrzeń kształtowania tożsamości ucznia w wielu obszarach zawartych w wymaganiach: *Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów; Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się; Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej; Uczniowie są aktywni; Respektowane są normy społeczne; Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji; Promowana jest wartość edukacji.*

W poniższym opracowaniu wykorzystano dane zebrane w 2014 roku podczas badania ewaluacji zewnętrznej nadzorującej spełnienie wyżej wymienionych wymagań państwa wobec szkół i placówek.

⁶ Tytuły wymagań za: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w prawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. nr 168, poz. 1324 z późniejszymi zmianami). Podaję w brzmieniu obowiązującym w trakcie zbierania danych, które poddano analizie w niniejszym tekście.

AUTONOMIA W DZIAŁANIU

Podmiotowość ujawniająca się jako autonomia w działaniu to zagadnienie, które wiąże się silnie z samorządnością uczniowską. W jaki sposób i w jakich sprawach uczniowie przejawiają inicjatywę? Z perspektywy wymagań państwa wobec szkół i placówek takich obszarów zaangażowania, partycypacji czy wręcz samostanowienia jest potencjalnie sporo⁷. Obszarami tymi są między innymi: współtworzenie koncepcji pracy szkoły, współkształtowanie procesów uczenia się w klasie i w szkole, współdziałanie przy stanowieniu szkolnych praw, udział w zarządzaniu szkołą.



Wykres 1. Działania samorządowe angażujące uczniów

Wymaganie: Respektowane są normy społeczne; **obszar:** Uczniowie współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego; **pytanie:** Wszyscy uczniowie tworzą razem samorząd uczniowski i w ramach rozmaitych jego struktur (np. samorządy klasowe, zarząd itd.) mogą organizować samodzielnie lub z nauczycielami różne działania dla innych uczniów. W jakich działaniach organizowanych w ten sposób brałeś/brałaś udział?

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Nadzoru Pedagogicznego – Systemu Ewaluacji Oświaty (dalej jako NPSEO).

⁷ Zob. A. Pawlicki, *Co to znaczy dobry samorząd? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, Fundacja CEO, Warszawa 2013.

Równocześnie w raporcie Centrum Edukacji Obywatelskiej i Instytutu Spraw Publicznych, w części bazującej na różnych badaniach z pierwszej dekady XXI wieku, konstatowano:

uczniowie często uznają samorząd za instytucję działającą obok nich, formę organizacji, która ich nie obejmuje lub nawet nie dotyczy. Im starsi są uczniowie, tym mniejsze mają poczucie sprawstwa, a silniejsze przekonanie, że samorząd zajmuje się drobnymi, niepoważnymi sprawami, nie mając realnego wpływu na najważniejsze kwestie w szkole⁸.

Czy w połowie drugiej dekady, po włączeniu całego systemu do pracy z nową podstawą programową i wprowadzeniu wymagań Ministerstwa Edukacji Narodowej zawartych w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym, dostrzegamy tu zmianę?

Analiza powyżej zaprezentowanych danych pokazuje niezmiennosc najbardziej niepokojących trendów sygnalizowanych w przywołanym poprzednio opracowaniu.

Po pierwsze, liczba uczniów, którzy deklarują zaangażowanie wykraczające poza „udział w imprezach”, a zatem są twórcami, a nie tylko odbiorcami, ledwie przekracza jedną trzecią badanej populacji.

Po drugie, działania, które uczniowie postrzegają jako domenę aktywności samorządowej, to przede wszystkim pojedyncze „wydarzenia”, skądinąd zwykle o charakterze rozrywkowym i/lub rywalizacyjnym. W odpowiedzi na pytanie zadawane uczniom w wywiadzie: „Czy rozmawiacie w szkole z nauczycielami o tym, co jest dla Was ważne?” najczęściej wybierane wskazania dotyczą (podaję w kolejności ilości wskazań): organizacji wyjść i wycieczek (największa liczba wskazań), organizacji dodatkowych zajęć (kółka zainteresowań i inne), dyskotek, propozycji konkursów i zawodów (rywalizacyjny aspekt obecności w szkole) oraz ciągle ważnego dla uczniów „szczęśliwego numerka”. Warto raz jeszcze podkreślić, że odpowiedzi zebrane od uczniów dotyczą tego, co jest dla nich ważne! Omawiane z nauczycielami kwestie są takie same od szkoły podstawowej do szkoły ponadgimnazjalnej. W tej ostatniej części pojawiają się, podobnie jak w gimnazjum, propozycje działań wolontaryjnych czy założenia szkolnego radiowęzła. W analizowanych wypowiedziach uczniów szkół ponadgimnazjalnych tylko raz pojawiła się kwestia rozmowy z nauczycielami na temat sposobów uczenia się (wywiady przeprowadzono w 57 szkołach ponadgimnazjalnych).

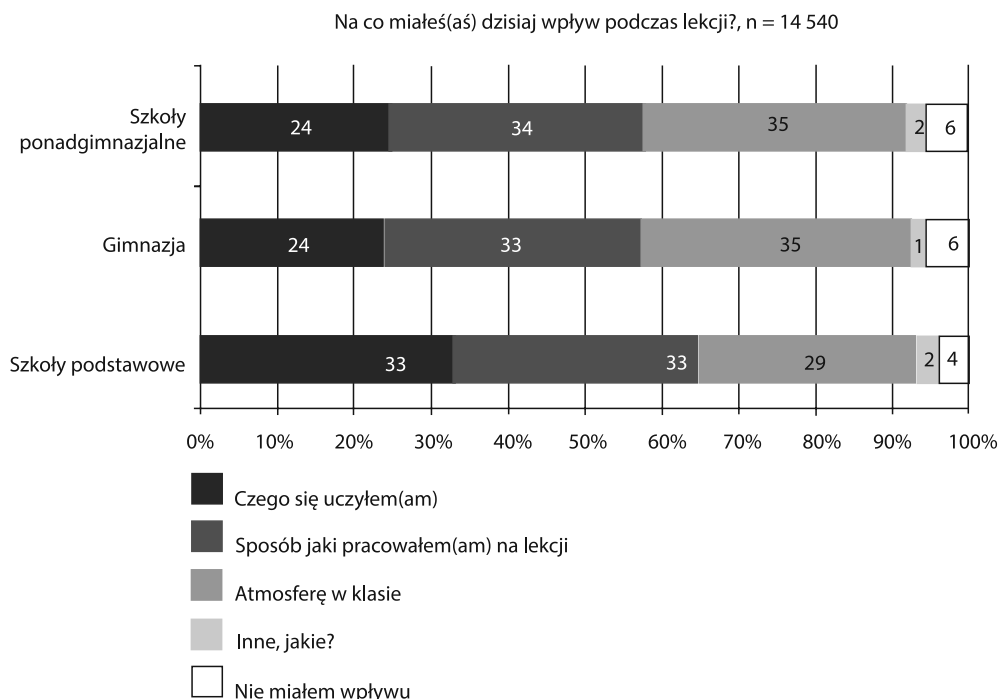
Aktywność taka nijak się ma do doświadczanej codzienności i nie oznacza wpływu na rutynowe procedury czy społeczne procesy, które dzień po dniu stanowią o życiu szkoły. Tak realizowana samorządność to raczej doświadczenie akcyjnego uczestnictwa niż regularnego wpływania na otoczenie w uzasadnionym przeświadczeniu, że system jest responsywny. Zaznaczmy – podmiotem nie można być w pewnych momentach – gdy tak się dzieje, trudno mówić o integralności młodego człowieka.

W miarę jak uczniowie dorosną, a zatem zakres podmiotowości poszerza się, maleje ich zaangażowanie w samorządność. Paradoksalnie zatem im bardziej potrzebują autonomii, tym mniej jej otrzymują/tym mniej z niej korzystają. Analizowane tutaj dane NPSEO nie pozwalają na wyjaśnianie tego zjawiska, warto więc zadać py-

⁸ J. Witkowski, *Samorządność uczniowska w systemie edukacyjnym*, Fundacja CEO, Warszawa 2013, s. 10.

tanie – czy deklarowana przez nauczycieli bierność uczniowska (i rodzicielska) jest przyczyną czy efektem istniejącej kultury pracy szkoły?

Przedsięwzięcia inne niż „imprezy, konkursy” lub „działanie w radzie samorządu” (co nie oznacza skądinąd, że związane z zarządzaniem procesami uczenia się, czyli zasadniczą działalnością szkoły) postrzega jako obszar swojego sprawstwa (decyzyjnej autonomii) zaledwie 4% respondentów. Warto zatem spojrzeć na wypowiedzi uczniów dotyczące procesu uczenia się, fundamentalnego dla funkcjonowania szkoły.



Wykres 2. Odczuwany wpływ uczniów na zajęcia lekcyjne

Wymaganie: Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się; **obszar:** Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów, a nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NPSEO.

Wpierw zauważamy, że prawie wszyscy uczniowie mają poczucie jakiegoś wpływu na to, co dzieje się podczas lekcji, przy czym im uczniowie starsi, tym bardziej maleje ich wpływ – tak to odczuwają – na treści merytoryczne i metodykę, a rośnie (niewiele) ich udział w tworzeniu klimatu zajęć. Tendencja ta jest symptomatyczna – z wiekiem dziecko/młody człowiek coraz wyraźniej postrzega siebie jako współodpowiedzialnego za kształt relacji międzyludzkich, w jakich uczestniczy (przy czym – zważmy – nie da się tu rozstrzygnąć, czy ów wpływ ma charakter destrukcyjny,

czy konstruktywny). Warto także zauważyć, że tworzenie atmosfery w klasie jest najmniej określonym wskaźnikiem w tym pytaniu. Nie można zatem określić, co pytani mają faktycznie na myśli, wybierając tę odpowiedź – zachowanie, relacje, współpracę czy jeszcze inne działania wpływające na atmosferę.

Zarazem w miarę dorastania autonomia ucznia w wyborze treści nauczania spada (1/3 wskazań w szkole podstawowej wobec 1/4 wskazań po jej ukończeniu). Możliwość określenia sposobu pracy ma – we własnej opinii – zawsze jedynie co trzeci uczący się. Skoro jednak – a tak wypada przyjąć – samoświadomość uczniów w zakresie specyficznych dla nich sposobów skutecznego uczenia się rośnie w miarę nabywania doświadczeń, to stabilne 33–34% wskazań jest w istocie świadectwem postępującego deficytu podmiotowości w wyborze form pracy.

Przeczytajmy raz jeszcze powyższy wykres. U kresu edukacji 66% uczniów czuje, że ktoś za nich wybrał to, co będą robić, a 75% uważa, że to, jak będą działać, zależy od kogoś innego⁹. Kontekstem tego spostrzeżenia są nadzieje twórców podstawy programowej wyrażone w przewodnikach MEN, a odnoszące się do treści programowych przedmiotów, takich jak historia i społeczeństwo oraz przyroda – „Szeroki wachlarz tematyczny umożliwi odnalezienie wśród zaproponowanych tematów takich, które daną grupę uczniów szczególnie interesują. Zainteresowanie uczniów oraz fakt, że mają realny wpływ na to, czego będą się uczyli, sprzyja ich większemu zaangażowaniu w proces uczenia się”.

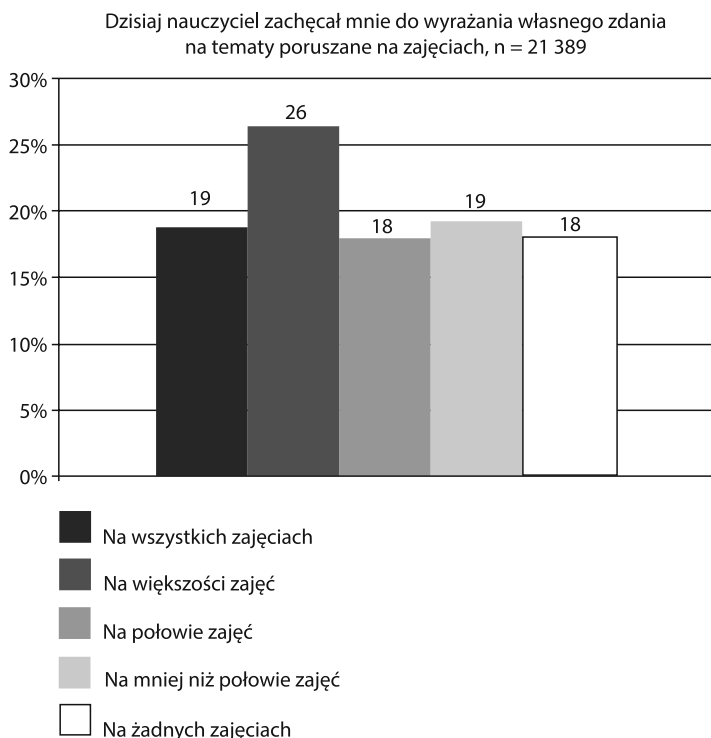
Odnieśmy się na koniec tego podrozdziału do uwag J. Korczaka i J.F. Bobbitta. To, co dzieje się w szkole, jest samym życiem, które (w zależności od tego, jak jest przeżywane) pozwala lub nie wyłonić się jednostkowej osobowości. Ilu obywateli, ilu przyszłych studentów i pracowników, dobrze przygotowanych do samodzielnego decydowania o tym, **co i jak robią**, opuściło w zeszłym roku szkolnym mury naszych placówek? Ilu – dzięki nawykowi autonomicznego działania – będzie podmiotami w uniwersytetach i w zakładach pracy?

NIEZALEŻNOŚĆ W MYŚLENIU

Poza autonomicznym działaniem jako cechą procesu (nie stanu) dojrzewania/dojrzałości, dochodzenia do tego, co nazwano „podmiotowym doświadczaniem życia”, wymieniliśmy niezależność w myśleniu. W jakim stopniu to, co dzieje się na lekcjach, pozwala uczniom na „wypróbowywanie swoich poglądów”, na cierpliwe oddzielanie opinii własnej od opinii innych, na rozpoznawanie granic swojego myślenia? Jak często podczas lekcji korzysta się z metod pracy sprzyjających samodzielności w myśleniu?

⁹ Z perspektywy psychologii motywacji tak opisany poziom sprawczości doskonale wyjaśnia, „dlaczego uczniowie nie chcą się uczyć”, a także dlaczego nauczyciele „chętnie nauczają”.

Interesujące będzie na początek zestawienie dwóch wykresów, które powstały z agregowania danych z ewaluacyjnych obserwacji lekcji oraz z ankiety dla uczniów. Dotyczą one podobnego zagadnienia – sposobności do wyrażania własnego zdania.

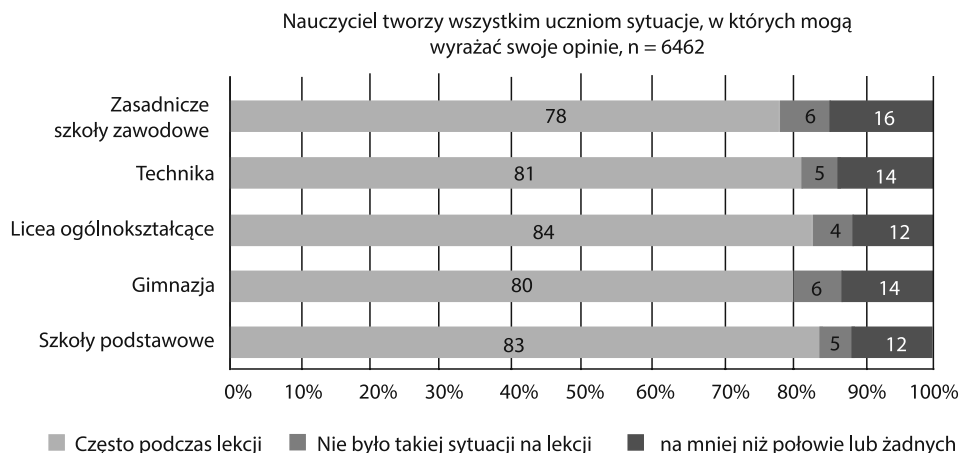


Wykres 3. Nauczycielskie zachęty do wyrażania własnego zdania w odczuciu uczniów. Dane zebrane ze wszystkich typów szkół

Wymaganie: Promowana jest wartość edukacji; **obszar:** W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące postawę uczenia się przez całe życie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NPSEO.

Analiza pokazuje dającą do myślenia rozbieżność pomiędzy tym, co zobaczone przez zewnętrznego obserwatora, a tym, co odczuwane przez uczniów. Ewaluatorzy uważają, że podczas 4 na 5 lekcji nauczyciele „tworzą sytuację, w których uczniowie mogą wyrażać własne opinie”. Tymczasem blisko 40% uczniów uważa, że tylko na nielicznych lekcjach lub wręcz nigdy nie mogli wypowiedzieć swojego zdania. Wyjaśnienie tej uderzającej różnicy musi pozostać w sferze hipotez. Część z nich może dotyczyć specyfiki narzędzi (lekcje obserwowane przez wizytatorów mogą istotnie odbiegać, co do swej jakości, od przeciętnych zajęć), część zaś wiąże się z samą materią. Zaryzykujemy wyjaśnienie drugiego rodzaju.



Wykres 4. Częstotliwość sytuacji sprzyjających wyrażaniu uczniowskich opinii z perspektywy wizytatorów do spraw ewaluacji

Wymaganie: Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się; **obszar:** Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.

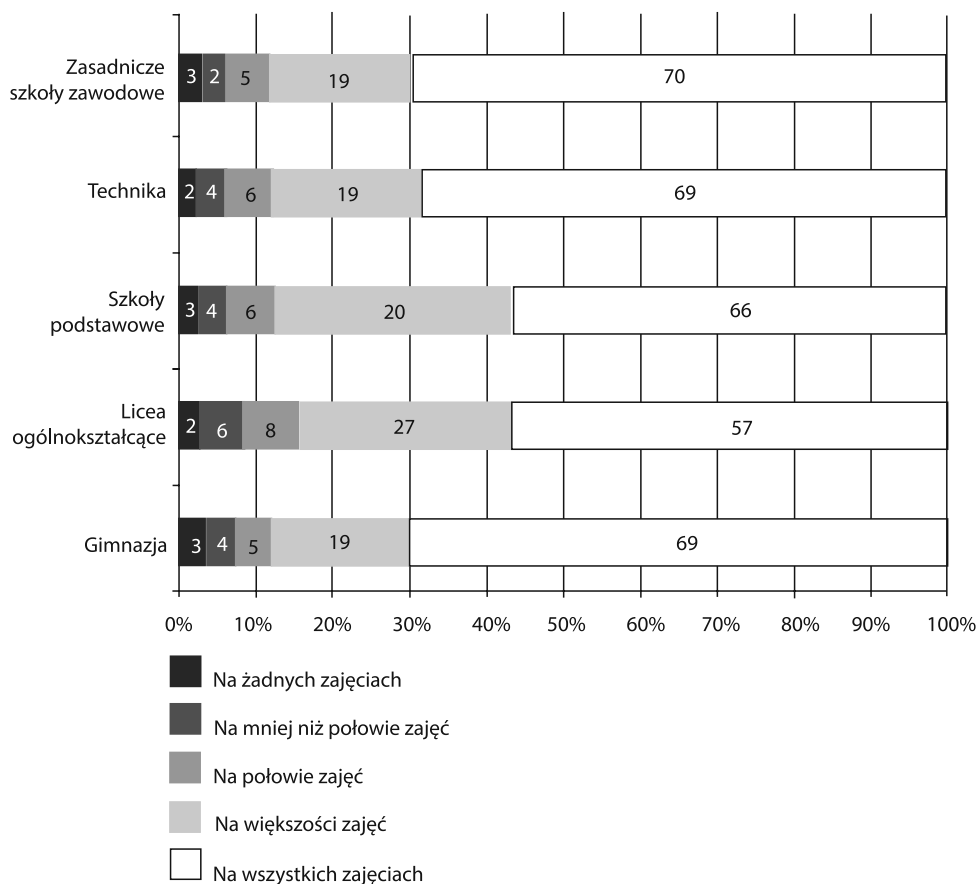
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NPSEO.

Zestawione dane ujawniają napięcie pomiędzy tym, co zamierzone przez nauczyciela, a tym, co rzeczywiście osiągane. Prawdopodobnie nauczyciele starają się otworzyć swoim uczniom pole do swobodnej wypowiedzi, ale robią to skutecznie tylko w odniesieniu do mniej niż połowy uczniów (tych mianowicie, którzy ich wysiłki widzą na większości lub nawet wszystkich zajęciach). Głosu reszty nie słyszą ani nauczyciele, ani sami uczniowie.

Jeden z powodów, dla którego uczniowie mogą nie dostrzec widzianych przez ewaluatorów działań nauczyciela (albo też mogą pozostawać obojętnymi na te działania), może tkwić w ich obrazie „zwykłej lekcji” – „wyrażanie własnego zdania” nie bardzo się z tym obrazem komponuje. Spójrzmy na frekwencję czterech zachowań podczas lekcji: dwa z nich (słuchanie i notowanie) nie wiążą się ze społecznie zapośredniczonym „wyrabianiem sobie poglądów”, aktywność ucznia (jeśli występuje) jest raczej wsobna; dwa kolejne (zadawanie pytań i dyskusja) pozwalają na skonfrontowanie swojej wiedzy i oceny z wiedzą i oceną innych.

Jeśli przyjmiemy, że nasze działania mają w znacznym stopniu charakter nawykowy, to widoczna na czterech powyższych wykresach różnica pomiędzy „odbieraniem informacji” a „nadawaniem informacji” przez uczniów tłumaczy, dlaczego większość uczniów nie próbuje „wyrazić własnego zdania”, nawet wówczas, kiedy ma po temu okazję. W swej większości nawykowo milczą: słuchają i notują, bo do tego są na co dzień wprawiani.

Oczywiście bez wykształcenia obu nawyków nie możemy mówić o efektywnym uczeniu się, istotne staje się zatem pytanie o jakość tych działań, które pojawia się



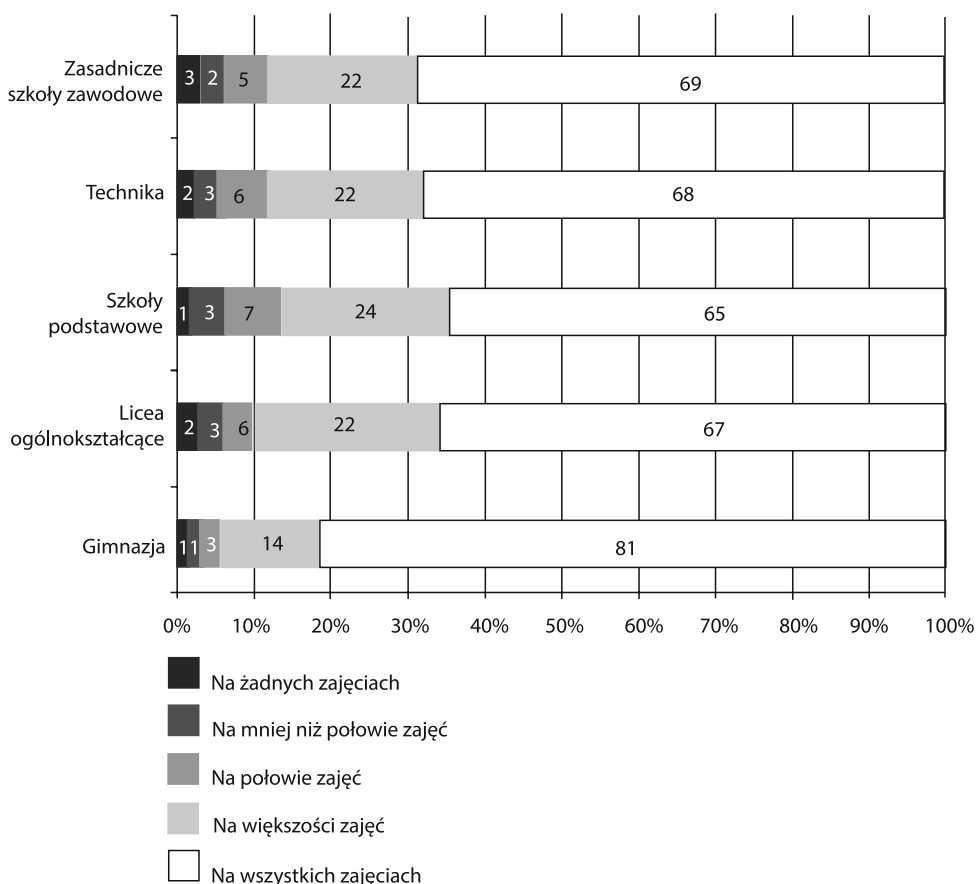
Wykres 5. Częstość notowania na lekcjach

Wymaganie: Uczniowie są aktywni; **obszar:** Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą; **pytanie:** Jak często dzisiaj w szkole zdarzały Ci się opisane poniżej sytuacje? – Notowałem (n = 30 316).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NPSEO.

w badaniach IBE dotyczących praktyki nauczycieli gimnazjalnych. 48% uczniów uczestniczących w badaniu IBE 4–5 razy w tygodniu zapisuje gotowe notatki, dyktowane na języku polskim przez nauczyciela¹⁰. Zaniechanie kształcenia u uczniów umiejętności sporządzania notatek zapewne nie jest świadomą kapitulacją nauczycieli, ale pozostaje w sprzeczności zarówno z podstawą programową, jak i wymaganiami wobec szkół i placówek. Wynikają z tego na przykład problemy z dokonywaniem selekcji poznawanego materiału.

¹⁰ Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013, IBE, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2014, s. 170.

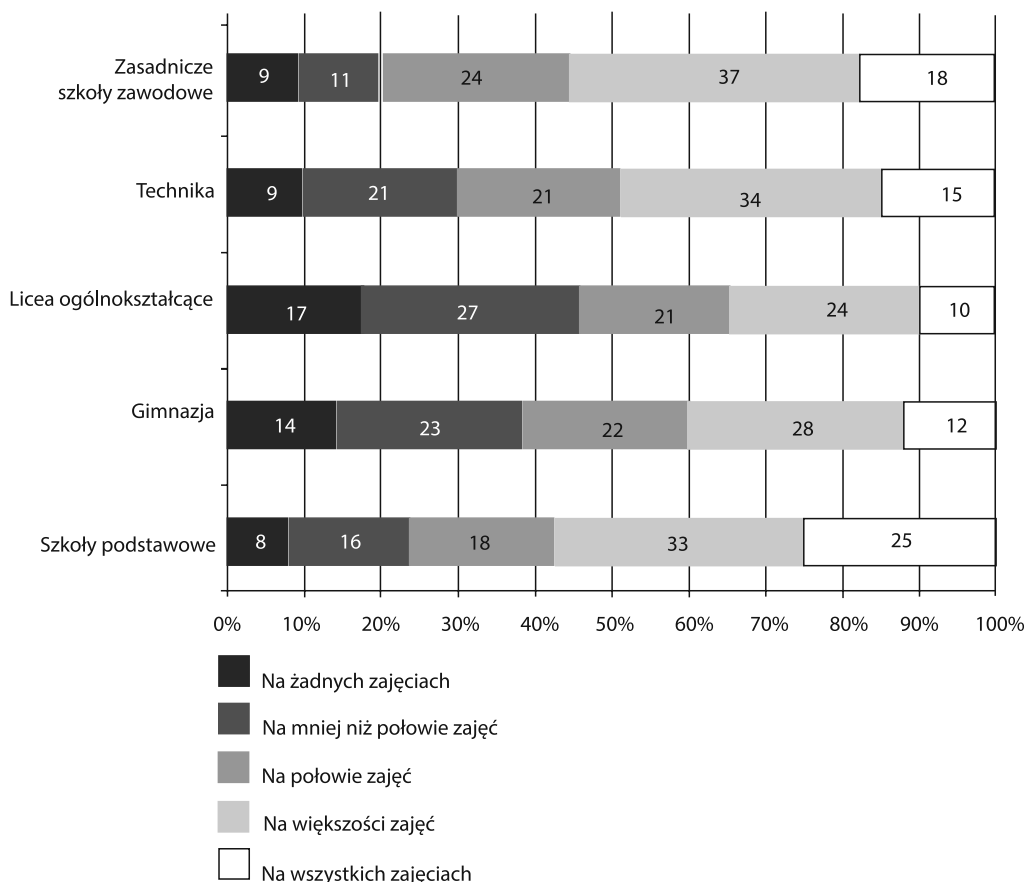


Wykres 6. Częstotliwość słuchania na lekcjach

Wymaganie: Uczniowie są aktywni; **obszar:** Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą; **pytanie:** Jak często dzisiaj w szkole zdarzały Ci się opisane poniżej sytuacje? – Słuchałem (n = 30 316).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NPSEO.

Zarówno zadając pytania, jak i wyrażając swoje zdanie w dyskusji, uczniowie określają granice swojej niezależności, a zarazem są w dialogu z innymi. Z danych wynika, że dyskusja jest częstym doświadczeniem nieco mniej niż połowy uczniów szkoły podstawowej (48%), gimnazjum (43%) i liceum ogólnokształcącego (41%). Warto zwrócić uwagę na podobne proporcje niezależnie od etapu edukacyjnego. Możliwość wyrażania swojej opinii w dyskusji jest istotną umiejętnością z punktu widzenia podstawy programowej, wspierającej zwłaszcza rozwój tożsamości młodego człowieka na etapie III i IV (gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna). W przypadku szkoły ponadgimnazjalnej dyskusje częściej są doświadczeniem uczniów techników



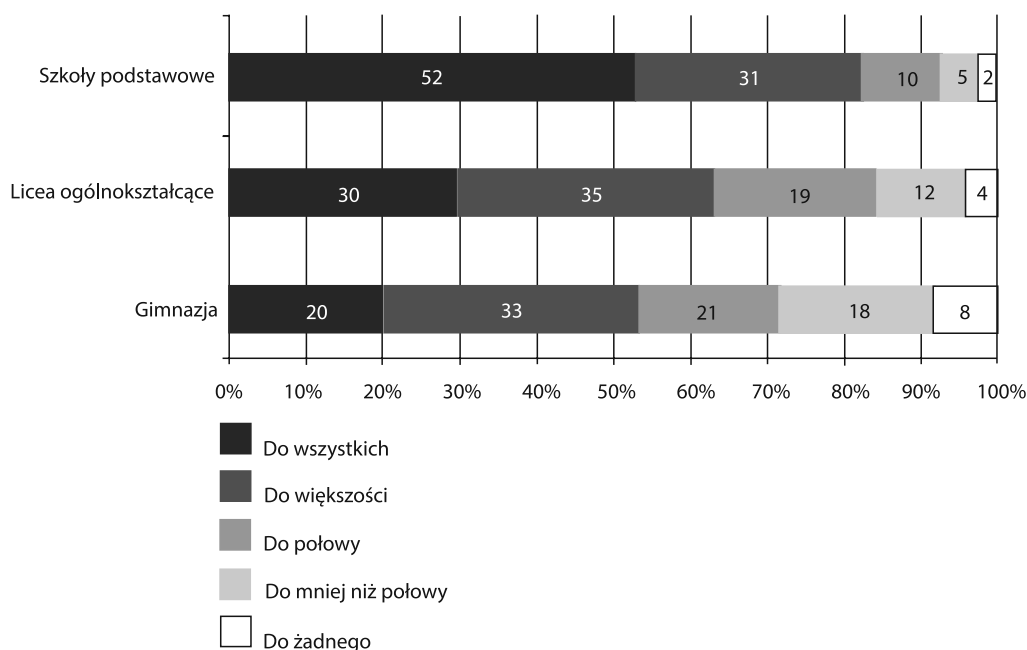
Wykres 7. Częstość zadawania pytań na lekcjach

Wymaganie: Uczniowie są aktywni; **obszar:** Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą; **pytanie:** Jak często dzisiaj w szkole zdarzały Ci się opisane poniżej sytuacje? – Zadawałem pytania (n = 30 316).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NPSEO.

i zasadniczych szkół zawodowych. Kształceniu samodzielności i zwiększaniu autonomii uczniowskiej sprzyjają tam zapewne aktywne metody związane z praktycznym aspektem uczenia się.

W jeszcze większym stopniu te rozbieżności są widoczne w odpowiedziach mówiących o zadawaniu pytań przez uczniów na lekcji. W gimnazjum i liceum ogólnokształcącym około 40% uczniów biorących udział w badaniu uznało, że ma szansę często zadawać pytania w ciągu dnia nauki. W technikum (51%) i zasadniczej szkole zawodowej (55%) grupa ta stanowi nieco ponad połowę uczących się. Dane pokazujące omawiane zjawisko w szkole podstawowej warto zestawzić z badaniami skupio-



Wykres 8. Częstotliwość udzielania się w dyskusji na lekcjach

Wymaganie: Uczniowie są aktywni; **obszar:** Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą; **pytanie:** Jak często dzisiaj w szkole zdarzały Ci się opisane poniżej sytuacje? – Brałem udział w dyskusji (n = 30316).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NPSEO.

nymi na rodzajach pytań, jakie zadają uczniowie i nauczyciele na tym etapie edukacji. W artykule Bożeny Pawlak, poświęconym pytaniom uczniowskim i nauczycielskim w edukacji wczesnoszkolnej, wskazano na problem jakości pytań: „Wśród zadawanych pytań dominują pytania rozstrzygnięcia, które wymagają jedynie potwierdzenia lub zaprzeczenia. Pytania dotyczące analizowanych faktów i zdarzeń mają głównie charakter odtwórczy, a wyraźnie brakuje pytań wymagających wyższych form myślenia”¹¹. Pedagodzy i filozofowie podkreślają epistemologiczną rolę pytań w osiągnięciu dojrzałości i budowaniu pełnego, krytycznego obrazu świata:

Wykorzystywanie pytań, szczególnie pytań wyższego rzędu (reprezentujących wymogi poznawcze wyższych poziomów taksonomii), jest często uznawane za wartościową strategię nauczania: „Zadawanie pytań otwiera różnorodne znaczenia” (Gadamer), „Zadawanie pytań jest potężną strategią budowania rozumienia” (Mantione & Smead)¹².

¹¹ B. Pawlak, *Pytania nauczycielskie i uczniowskie w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, red. nauk. A. Domagała-Kręcioch, B. Majcherek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 82.

¹² J. Hattie, *Visible Learning*, Routledge, New York 2008, s. 182.

W tym kontekście warto także postawić pytanie o rodzaj i jakość zadawanych pytań. Odpowiedź można znaleźć jedynie dzięki wnikliwie prowadzonym obserwacjom lekcji podczas ewaluacji wewnętrznej szkół.

Z przedstawionych danych wynika jasno, że podmiotowość ucznia, jeśli mierzyć ją „niezależnością w myśleniu”, ma szansę rozwijać się w szkole tylko u części uczniów, znaczna część zostaje trwale „zamknięta w sobie”. Tymczasem to, co niewypowiedziane, pozostaje bezkształtne i „niedomyślane” do końca; staje się raczej źródłem zniewolenia niż niezależności¹³.

WYTRWAŁOŚĆ W REALIZACJI CELÓW

W kształtowaniu autonomii uczniowskiej fundament stanowi prawo do samookreślenia potrzeb w uczeniu się. Wyznaczanie obszaru własnego rozwoju wiąże się ściśle z budowaniem kompetencji dotyczących samooceny w procesie uczenia się. Konieczność kształtowania tej kompetencji jest zawarta w wymaganiu dotyczącym procesów edukacyjnych. Charakterystyka tego wymagania na poziomie podstawowym zawiera w sobie zapis: „Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się”. Aby wykształcić umiejętność samooceny oraz planowania następnych kroków w uczeniu się, uczeń powinien doświadczać różnych form informacji zwrotnej – nie tylko stosowanej do prac pisemnych różnego rodzaju, ale przede wszystkim wynikającej z monitorowania jego pracy podczas lekcji.

Rola i funkcje różnorodnej informacji zwrotnej widoczne są nie tylko w wymaganiu dotyczącym procesów edukacyjnych, ale także w charakterystykach wymagania: „Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji”. Wyraźne stają się dwie płaszczyzny informacji zwrotnej: dostarczanie konkretnych, wspierających propozycji pracy nad błędami oraz motywowanie ucznia dzięki pokazywaniu mu jego postępu, pozytywów w jego pracy, budowaniu na jego mocnych stronach. Uczeń bezradny, niemający poczucia celowości i wartości swoich działań, pozbawiony przez to poczucia bezpieczeństwa, nie będzie zdolny podejmować autonomicznych decyzji. Stan wyuczonej bezradności uniemożliwia efektywne uczenie się, skazując ucznia na margines społeczności szkolnej¹⁴. W tym kontekście należy przywołać dane zebrane w odpowiedzi na pytanie: „Z których swoich osiągnięć w szkole jesteś szczególnie zadowolony?”, zadane w związku z wymaganiem: „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie

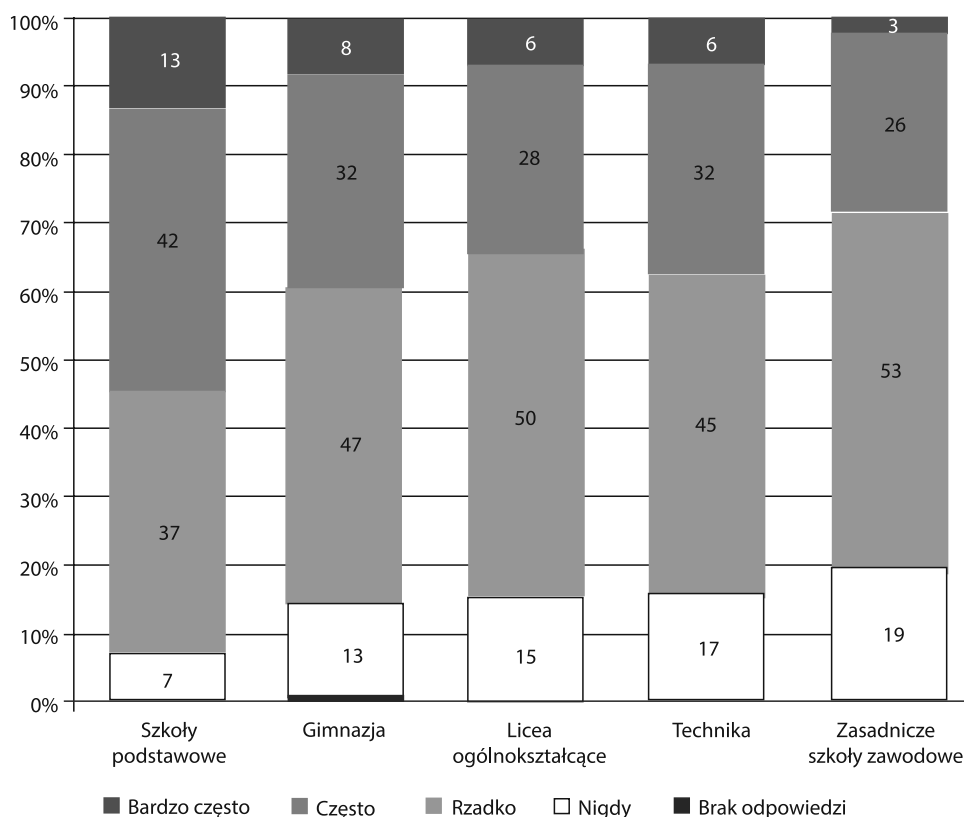
¹³ Por. M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, „Sic!”, Warszawa 1996.

¹⁴ W stanie wyuczonej bezradności działaniem proponowanym w pracy z dzieckiem jest między innymi trening reatrybucyjny, oparty na dialogu z uczniem i koncentracji na jego możliwościach i wysiłku. Wymaga to jednak pogłębionej, indywidualnej pracy z uczniem, wykorzystującej wstępną diagnozę jego potrzeb i umiejętności oraz wnioski z monitorowania pracy. Zob. G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 370.

programowej”. Uczniowie mieli możliwość w odpowiedzi na to pytanie wymienić wszystkie swoje szkolne sukcesy, pytanie ma bowiem strukturę otwartą. Nieco ponad 10% z ankietowanych 37 616 uczniów uważa, że nie ma żadnych sukcesów szkolnych bądź nie wie, o jakich sukcesach mogłaby napisać.

Tym bardziej alarmujące wydają się dane uzyskane od uczniów dotyczące wsparcia w procesie uczenia się. Jedynie na etapie szkoły podstawowej można mówić o systemowym wsparciu – 52% uczniów ma pozytywne doświadczenia w tym zakresie w pracy ze wszystkimi nauczycielami w szkole. Oczywiście warto tutaj podkreślić inną specyfikę pracy – mniejszą ilość przedmiotów i w tym kontekście mniejszą faktycznie grupę nauczycieli, o której wypowiadają się zapytani uczniowie. W gimnazjum jedna trzecia

Nauczyciele rozmawiają ze mną, w jaki sposób się uczyć, n = 10 434



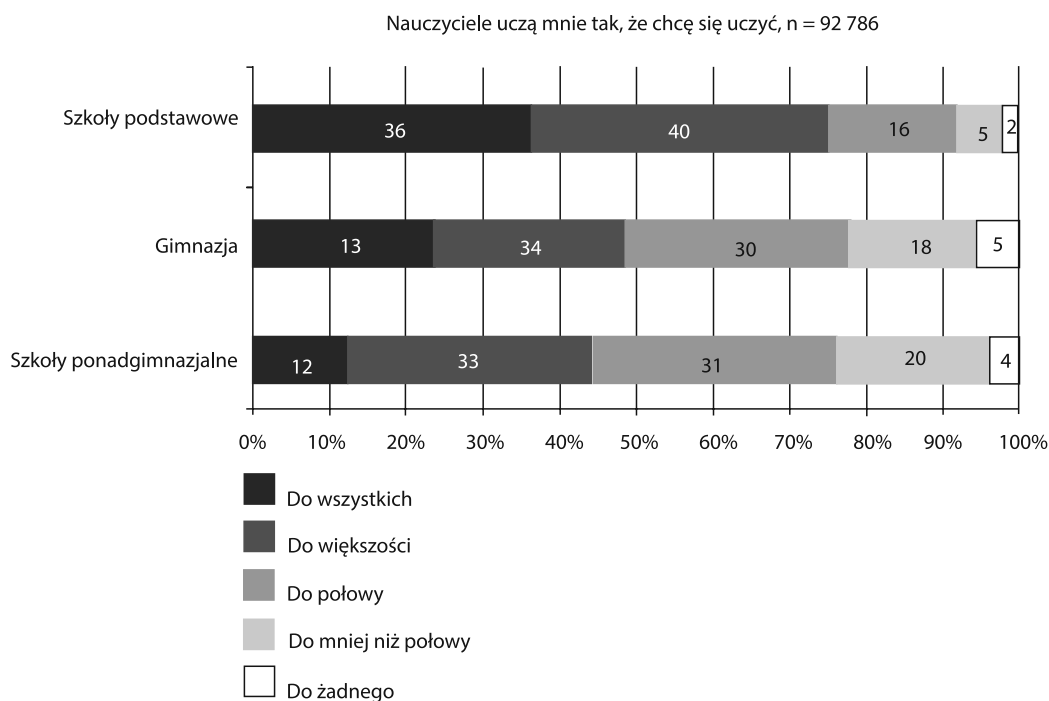
Wykres 9. Pomoc okazywana przez nauczyciela, gdy uczeń ma kłopoty z nauką. Perspektywa uczniowska

Pytanie: Pomyśl teraz o swoich nauczycielach. Do jakiej części nauczycieli pasują poniższe zdania? Nauczyciele pomagają mi się uczyć, gdy mam z czymś trudność (n = 19 299).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NPSEO.

uczniów otrzymuje wsparcie w rozwiązywaniu problemów w nauce od wszystkich nauczycieli, w szkołach ponadgimnazjalnych jest to jedna piąta uczących się. Warto zadać pytanie: kto zatem udziela uczniom wsparcia, zwłaszcza w perspektywie wymogów podstawy programowej wobec szkół ponadgimnazjalnych?

W części ogólnej podstawy programowej dla III i IV etapu edukacyjnego podkreślono konieczność kształcenia kompetencji związanych z szeroko pojętą umiejętnością uczenia się: „Strategia uczenia się przez całe życie wymaga umiejętności podejmowania ważnych decyzji – poczynając od wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, kierunku studiów lub konkretnej specjalizacji zawodowej, poprzez decyzje o wyborze miejsca pracy, sposobie podnoszenia oraz poszerzania swoich kwalifikacji, aż do ewentualnych decyzji o zmianie zawodu”¹⁵. Założenie, wpisane zarówno w podsta-

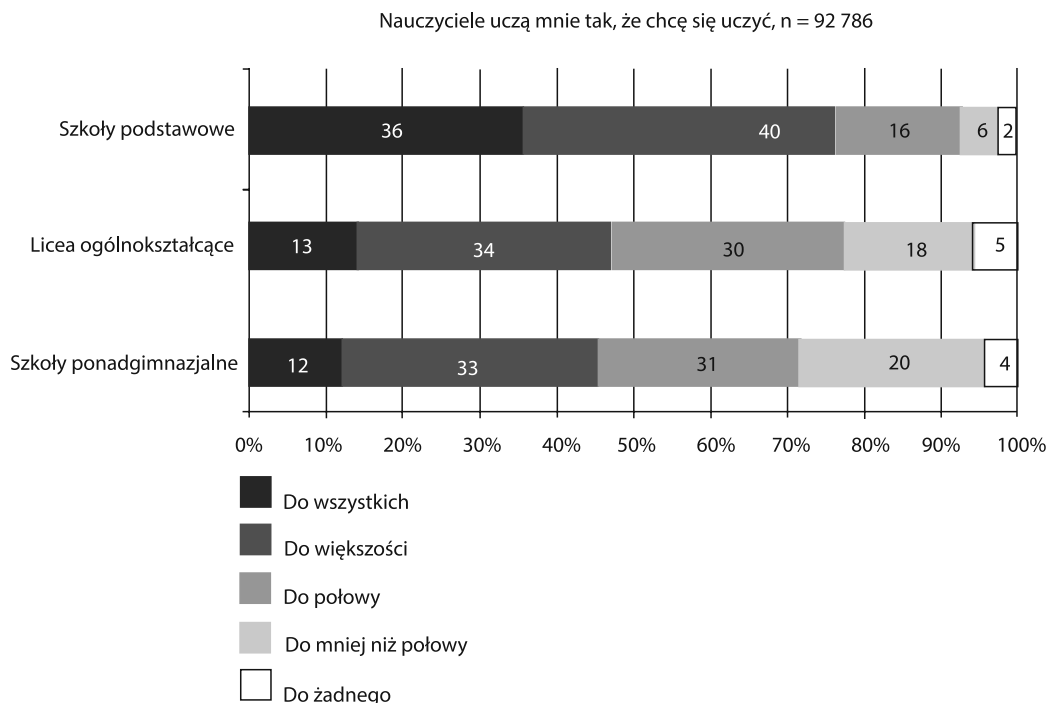


Wykres 10. Częstotliwość rozmów nauczycieli z uczniami na temat sposobów uczenia się. Perspektywa uczniowska

Wymaganie: Promowana jest wartość edukacji; **obszar:** W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NPSEO.

¹⁵ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, http://www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf, s. 3 (data dostępu: 15.05.2015).



Wykres 11. Wzbudzanie przez nauczycieli motywacji do nauki u uczniów. Perspektywa uczniowska

Wymaganie: Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się; **ob-szar:** Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów, a nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału; **pytanie:** Pomyśl teraz o swoich nauczycielach. Do jakiej części nauczycieli pasują poniższe zdania? Nauczyciele uczą mnie tak, że chcę się uczyć.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NPSEO.

wę, jak i w wymagania wobec szkół, wspiera rozwój autonomii podmiotu uczącego się poprzez otwieranie przed nim możliwości wyboru oraz budowanie świadomości podejmowanych działań. Grubo ponad połowa ankietowanych gimnazjalistów (60%) uważa, że rozmowy o charakterze metapoznawczym odbywają się rzadko, na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej odsetek takich odpowiedzi jeszcze wzrasta. Czy wynika to tylko z błędnego założenia, że kompetencje tego rodzaju powinny być wykształcone na etapie szkoły podstawowej?

Nauczanie w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej zdominowane jest w dużej mierze bliskością egzaminu zewnętrznego. Pojawia się chęć rezygnacji z czasochłonnych metod aktywizujących na rzecz metod podawczych. Podporządkowanie nauczanych treści jedynie formule nadchodzącej matury jest największym zagrożeniem

na IV etapie edukacyjnym i uniemożliwia rozwój najbardziej istotnych kompetencji – świadomego, odpowiedzialnego podejścia do samodzielnego planowania i monitorowania procesu uczenia się (umiejętności metapoznawcze) oraz rozwoju kompetencji związanych z wejściem w szybko zmieniającą się rzeczywistość.

Z trójkąta Richarda Elmore’a, w którym jednakową wagę mają relacje: nauczyciel – uczeń, nauczyciel – treści, uczeń – treści, pozostaje jedynie relacja nauczyciel – treści¹⁶. Następuje więc całkowite oderwanie procesu lekcyjnego od zdefiniowanych potrzeb uczestniczących w nim uczniów. Ma to wpływ na motywację i podejście do uczenia się – w szkole podstawowej 76% uczących się postrzega działania swoich nauczycieli jako motywujące do nauki. W gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej dotyczy to mniej niż połowy biorących udział w badaniu.

PODSUMOWANIE. KORCZAK, WEJDŹ, PROSZĘ

W świetle przedstawionych danych odpowiedź na pytanie o autonomię uczniowską, w perspektywie szkolnego życia w jego podstawowym wymiarze – lekcji, nadal nie jest optymistyczna. Analiza danych z prowadzonych przez ostatnie lata obserwacji lekcji przedstawia obraz powolnej zmiany – otwierania przestrzeni lekcji na dyskusję o celach, kryteriach, sposobach uczenia się. Nie wiadomo jednak, na ile jest ona incydentalna – wprowadzona zewnętrznym wymaganiami i w tym sensie nieprzemysłana pod kątem zmiany nie tylko na poziomie metod i technik, ale przede wszystkim kultury pracy w szkole i relacji pomiędzy uczniami a nauczycielami. Podejmowanie decyzji o wprowadzaniu zmian w dydaktycznym repozytorium powinno zawsze być poprzedzone rozmową o istocie – wyobrażonej drodze rozwoju tożsamości młodego człowieka. Takie rozmowy należy odbywać w gronach pedagogicznych każdej ze szkół, nie tylko w kontekście dyskusji nad koncepcją pracy szkoły, ale przede wszystkim w kontekście omawiania szczegółowych zapisów wewnątrzszkolnego systemu oceniania, programu wychowawczego czy wprowadzanych frontalnie, przez wszystkich nauczycieli, metod i technik. Zmiana nauczycielskich wyobrażeń, zderzonych z wiedzą teoretyczną z zakresu psychologii rozwojowej, pedagogiki oraz dydaktyki ogólnej i przedmiotowej, jest pierwszym krokiem we wprowadzaniu zmian w warstwie pracy. Inaczej cel stosowanych metod nie jest jasny nie tylko dla ucznia, ale przede wszystkim dla nauczyciela. Niemożliwa staje się dyskusja metapoznawcza, równie trudno dokonywać ewaluacji pracy obu stron. Metody i techniki, stosowane bez przekonania, szybko ulegają dewaluacji; nie motywują, nie przynoszą spodziewanych efektów (trudno zresztą precyzyjnie sformułować kryteria sukcesu).

Zaproszenie uczniów do dialogu wciąż jeszcze w zbyt dużym stopniu odbywa się na zasadach określonych przez szkolne odwieczne zwyczaje i stąd przynosi spodzie-

¹⁶ *Leading in the Instructional Core, An interview with Richard Elmore*; <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/summer2010.pdf>, s. 3 (data dostępu: 10.09.2015).

wane, tradycyjne efekty, o czym świadczą wyniki dotyczące samorządności uczniów-skiej. Jej przyjęta za normę fasadowość może mieć wpływ na małe zainteresowanie działaniami tego rodzaju.

Największym wyzwaniem jest budowanie u uczniów umiejętności świadomego, odpowiedzialnego planowania swojego uczenia się. Wymaga to jednak odsłonięcia tajników warsztatu pracy nauczyciela, poczynając od podawania celów i kryteriów w pracy, wspólnej refleksji nad podejmowanymi działaniami, a skończywszy na samodzielnym uczniowskim podsumowywaniu, wnioskowaniu i planowaniu dalszych kroków w uczeniu się. Autoewaluacja jest fundamentem doskonalenia, stąd w życiu szkoły powinna być obecna w pracy wszystkich jej podmiotów, szczególnie tych, których uczymy, jak odpowiedzialnie korzystać ze swojej autonomii i świadomie poszerzać jej obszary.

Wielka tradycja Korczakowskiej pedagogiki stoi za drzwiami naszych klas. Razem z Korczakiem stoją tam wyniki współczesnych badań edukacyjnych, które niejednokrotnie potwierdzają i precyzują niezwykle intuicje wielkiego pedagoga. Kto się odważy przemyśleć je, dostosować i wpuścić do swojej klasy, ten stanie się wychowawcą dojrzałych ludzi i dzielnych obywateli. Blisko do tego, daleko do tego.

BIBLIOGRAFIA

- Bobbitt J.F., *The Orientation of the Curriculum-maker* [w:] *26-th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, red. G.M. Whipple, H. Rugg, Public School Publishing, Bloomington, Ill., Chicago 1927; <http://nsse-chicago.org/yearbooks.asp?cy=1927> (data dostępu: 28.08.2015).
- Claparède É., *Wychowanie funkcjonalne*, Wydawnictwo Akademickie Żak Teresa i Józef Śnieciński, Warszawa 2006 (na podstawie wydania Lwów–Warszawa 1933).
- Elmore R., *Leading the Instructional Core*, „InConversation”, Ontario 2010.
- Erikson E.H., *Identity, youth and crisis*, W.W. Norton Company, New York 1968.
- Hattie J., *Visible Learning*, Routledge, New York 2008.
- Janion M., *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, „Sic!”, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012.
- Kozera-Mikuła P., *Problemy komunikacji z dzieckiem w okresie adolescencji a postawa dialogu i szacunku w pedagogice Janusza Korczaka* [w:] K. Zabawa, R. Pater, *Dzieło Janusza Korczaka wobec wyzwań XXI wieku. Specyfika relacji dziecko-dorosły*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.
- Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, IBE, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2014.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, http://www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf (data dostępu: 15.05.2015).
- Pawlak B., *Pytania nauczycielskie i uczniowskie w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, red. nauk. A. Domagała-Kręcioch, B. Majcherek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Pawlicki A., *Co to znaczy dobry samorząd? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*, Fundacja CEO, Warszawa 2013.
- Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości: Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1994.
- Witkowski J., *Samorządność uczniowska w systemie edukacyjnym*, Fundacja CEO, Warszawa 2013.
- Leading in the Instructional Core, An interview with Richard Elmore* <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/summer2010.pdf> (data dostępu: 10.09.2015).

O AUTORACH

KRYSTYNA ADAŚKO

Pedagog, logopeda dyplomowany, neuroterapeuta, edukator, mediator. II stopień specjalizacji zawodowej z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Ekspert Ministra Edukacji Narodowej ds. awansu zawodowego nauczycieli. Wieloletni wykładowca w zakresie problematyki wychowania, psychoedukacji, pedagogiki ogólnej, pedagogiki przedszkolnej i edukacji wczesnoszkolnej. Autorka publikacji merytorycznych w obszarze psychoedukacji. Ogólnopolski edukator, dolnośląski koordynator i realizator programu „Szkoła dla rodziców i wychowawców”. Powiatowy Organizator Rozwoju Edukacji w projekcie „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”. Odpowiedzialna za przygotowanie powiatu wołowskiego do realizacji projektu wdrożeniowego „Bezpośrednie wsparcie rozwoju szkół poprzez wdrożenie zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli”. Dyrektor Powiatowego Centrum Edukacji i Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Wołowie.

BARBARA BANDOŁA

Dyrektorka Gimnazjum nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. ks. prof. Józefa Tischnera w Woli, absolwentka Wydziału Filologicznego UŚ (filologia polska), ukończyła studia podyplomowe z zakresu organizacji i zarządzania oświatą (Studium Doskonalenia Menedżerów Oświaty w Kaliszu), studia podyplomowe dla moderatorów WDN w Wyższej Szkole Bankowej w Łodzi, kurs kwalifikacyjny z zakresu oligofrenopedagogiki. Ekspertka w komisjach do spraw awansu zawodowego nauczycieli, egzaminatorka OKE w Jaworznie. Pracuje w samorządzie powiatowym (przewodnicząca Rady Powiatu Pszczyńskiego od 2014 roku, członek zarządu powiatu w kadencji 2010–2014), absolwentka Akademii Liderów Samorządowych (WSB w Poznaniu).

ANNE BAYETTO

Była nauczycielką, także w klasach specjalnych i integracyjnych, oraz regionalną koordynatorką wsparcia osób niepełnosprawnych. Była członkiem założycielem South Australian Education Department's Learning Difficulties Support Team (Zespołu Wsparcia Południowoaustralijskiego Departamentu Edukacji ds. Problemów w Nauczaniu) i pracowała w projekcie *Early Years Literacy* (Alfabetyzacji Młodego Wieku) oraz zarządzała projektami badań w działaniu związanymi z alfabetyzacją

i nauką liczenia. Pracowała jako wolontariusz, ucząc osoby mające problemy z czytaniem, pisanem i liczeniem, w wieku od pięciu lat do dorosłości, a od 1989 roku ściśle współpracuje z Specific Learning Difficulties Association of South Australia (Południowoaustralijskie Stowarzyszenie na rzecz Osób ze Szczególnymi Problemami z Nauczaniem – SpeldSA). Regularnie oferuje profesjonalne sesje nauczania dla nauczycieli, liderów i menedżerów w sektorze edukacji w całej Australii. Jest ekspertem czytania w projekcie *The Principals as Literacy Leaders* (Dyrektorzy jako Liderzy Alfabetyzacji – PALL) i prowadzi profesjonalne sesje uczenia we współpracy z prof. Tonym Townsendem (Griffith University, Brisbane Educational Leadership) w różnych stanach Australii. Na Flinders University, na studiach licencjackich i podyplomowych, prowadzi zajęcia skupione na problematyce uczniów mających trudności z czytaniem i/lub liczeniem.

PIOTR BOGDANOWICZ

Ogólnokształcące Liceum i Gimnazjum Programów Indywidualnych Gdańsk-Oliwa. Urodził się w 1943 roku w Warszawie. Od 22 lat prowadzi założone przez siebie Ogólnokształcące Liceum, a od 1999 roku także Gimnazjum Programów Indywidualnych. Nazwa miała różnić Szkołę od LO. Po ukończeniu malarstwa w gdańskiej ASP zacząłem pracę jako nauczyciel i tak już zostało. W krótkiej przerwie udało mu się poprowadzić od modelu do końca budowę pomnika Obrońców Poczty Polskiej w Gdańsku. Napisał trzy książki o sztuce. Jedna z nich, *Człowiek i przestrzeń* (WSiP 1987), była nawet podręcznikiem dla liceum ogólnokształcącego. Napisał jeszcze podręcznik do plastyki dla klasy piątej szkoły podstawowej *Dom i okolica*. Zakładał Społeczne Towarzystwo Oświatowe i prezesował kołu STO w Gdańsku, które założyło kilka szkół społecznych w Trójmieście. A teraz przygotowuje się do obchodów 25 lat OLPI.

AGNIESZKA BOREK

Socjolożka, badaczka społeczna i edukatorka. Uczestniczyła w kilkudziesięciu projektach badawczych dla instytucji edukacyjnych, organizacji pozarządowych i instytucji publicznych. Zaangażowana w edukację dorosłych. Bada zagadnienia związane z procesami edukacyjnymi realizowanymi w szkołach oraz uczeniem się szkoły jako instytucji. Koordynatorka po stronie Ery Ewaluacji projektu systemowego Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego. Superwizorka szkoleń dla dyrektorów i nauczycieli, które są realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego. Członkini zespołu metodologicznego Systemu Ewaluacji Oświaty. Jako rodzic, który czuje się partnerem, stale współpracuje ze szkołą, w której uczą się jej dzieci.

MARTA CHRABĄSZCZ

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa; były dyrektor szkoły, współpracuje z Fundacją „Wychowanie do szczęścia”; nauczyciel języka polskiego; nauczyciel akademicki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie; autorka programu z języka polskiego *Spotkanie*, za który otrzymała II miejsce w ogólnopolskim konkursie Ośrodka Rozwoju Edukacji (2012), autorka programu z języka polskiego *Radość uczenia się*, za który otrzymała III miejsce w ogólnopolskim konkursie Ośrodka Rozwoju Edukacji (2012); autorka prac nagrodzonych i wyróżnionych w ogólnopolskich konkursach organizowanych przez czasopismo „Języki Obce w Szkole”; autorka książki *Błędne krainy romantyków. Kreacje przestrzeni we „wschodnich” powieściach poetyckich* (2010); autorka publikacji z zakresu nauczania języka polskiego, języka angielskiego i zarządzania w oświacie („Nowa Polszczyzna”, „Języki Obce w Szkole”, „Język Polski w Gimnazjum”, „Dyrektor Szkoły”); członek Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, członek zarządu Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza o. w Tarnowie; egzaminator OKE.

BEATA CIĘŻKA

Od 1995 roku zajmuje się ewaluacją, pracując jako niezależny ewaluator (*freelance*). Posiada bogate doświadczenie w realizacji projektów badawczych i ewaluacyjnych prowadzonych m.in. dla Komisji Europejskiej, Parlamentu Europejskiego, Ministerstwa Gospodarki i Pracy, Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej, Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Funduszu Współpracy, Fundacji im. Stefana Batorego, Instytutu Spraw Publicznych, Akademii Rozwoju Filantropii w Polsce, Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży. Ewaluator zewnętrzny wielu projektów i programów, m.in. Phare (UE), Leonardo da Vinci (UE), Młodzież (UE), Trzeci Sektor/Trust for Civil Society (USA), General Electric Life Skills (USA), Norweski Mechanizm Finansowy (EEG), Program Aktywizacji Obszarów Wiejskich (Bank Światowy), Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Program Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL, Sektorowy Program Operacyjny Wzrost Konkurencyjności Przedsiębiorstw, Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka. Jest autorką programów szkoleń z zakresu ewaluacji oraz realizatorką wielu z nich (m.in. dla Ministerstwa Gospodarki i Pracy, Studium Menadżerów Oświaty, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Krajowego Ośrodka Szkoleniowego EFS, Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Urzędów Marszałkowskich), a także wykładowcą na studiach podyplomowych z ewaluacji w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego oraz Szkole Głównej Handlowej. Członek-założyciel, od czerwca 2004 roku Prezes Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego.

SŁAWOMIRA CZARNECKA

Magister pedagogiki oraz filologii polskiej i klasycznej. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu bibliotekoznawstwa, edukacji czytelniczej i medialnej oraz wiedzy o społeczeństwie i przedsiębiorczości; nauczyciel dyplomowany, obecnie dyrektor Zespołu Szkół w Nowym Folwarku, certyfikowany tutor, ekspert do spraw awansu zawodowego nauczycieli. Krajoznawca, animator kultury, turystyki i przedsiębiorczości w środowisku lokalnym realizujący liczne przedsięwzięcia dla młodzieży związane z teatrem, literaturą, sztuką żywego słowa i dziedzictwem narodowym. Uczestniczyła w testowaniu i wdrażaniu projektu *Dwuczynnikowy model motywowania nauczycieli do innowacyjności* w badaniach dotyczących rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD) oraz międzynarodowych badaniach nauczania i uczenia się TALIS 2013. Z pracą w oświacie związana od 1984 roku. Autorka scenariuszy zajęć z edukacji czytelniczej i medialnej oraz questów turystycznych. Swym doświadczeniem pedagogicznym dzieli się na łamach prasy oświatowej i krajoznawczej. Opracowała i wdrożyła liczne programy autorskie oraz innowacje pedagogiczne o zasięgu ogólnopolskim.

NEIL DEMPSTER

Jest Profesorem Emerytowanym Edukacji na Griffith University i byłym dziekanem tamtejszego wydziału edukacji. Jego zainteresowania badawcze obejmują przywództwo w nauczaniu, rozwój szkół, rozwój zawodowy w kontekście przywództwa oraz wdrażanie polityk, strategii i zmian instytucjonalnych. Jest honorowym członkiem Australian Council for Educational Leaders oraz Fellow of Australian College of Educators, gdzie pełnił funkcję prezesa narodowego w 2006 i 2007 roku. Napisał artykuły na temat krajowych programów nauczania w Education Review i jest członkiem Curriculum Standing Committee of National Professional Associations (CSCNEPA).

BEATA DOMERECKA

Członkini zespołu projektu „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III”, ekspertka w projekcie „Wdrażanie podstawy programowej kształcenia ogólnego we wszystkich typach szkół ze szczególnym uwzględnieniem drugiego i czwartego etapu edukacyjnego”, współautorka poradnika o nowych ramowych planach nauczania dla dyrektorów szkół podstawowych, autorka wielu publikacji na temat zmian w oświacie oraz poradnika dla dyrektorów szkół/placówek „Jak organizować turystykę szkolną”, szkolna organizatorka rozwoju edukacji.

ROMAN DORCZAK

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie: nauki o zarządzaniu, psycholog. Pracuje jako adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych UJ oraz docent w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Oświęcimiu, od 2008 roku kieruje Studium Pedagogicznym PWSZ w Oświęcimiu. Stypendysta Farmington Institute, Manchester-Harris College, Oxford University (1996).

Od kilkunastu lat zajmuje się problematyką zarządzania w oświacie, kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, kultury organizacyjnej instytucji publicznych i edukacyjnych i współpracy szkół z innymi organizacjami publicznymi. Od początku lat dziewięćdziesiątych zaangażowany w liczne projekty krajowe i międzynarodowe poświęcone reformie edukacji: *TEMPUS Developing Schools for Democracy in Europe Project*, *TERM*, Szkoły Jagiellońskie, *Opening Minus*. Autor wielu artykułów z zakresu zarządzania w sferze publicznej i zarządzania w oświacie, w tym: *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 2 (6), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autor monografii *Psychologiczne aspekty wdrażania zmian w PUP* (2007).

EWA DROZD

Edukator, trener i konsultant w zakresie efektywnego zarządzania i uczenia się w organizacji, budowania zespołów, doskonalenia komunikacji i budowania kultury organizacyjnej. Nauczyciel dyplomowany, były konsultant w Dolnośląskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu z doświadczeniem na stanowisku wicedyrektora szkoły i wizytatora Kuratorium Oświaty. Realizowała procedury mierzenia jakości podczas prowadzonych wizytacji, w programie POST (Polityka Oświatowa Samorządu Terytorialnego) realizowanym przez CEO oraz na zlecenie placówek oświatowych i zamówienia władz samorządowych. Współpracuje z samorządami lokalnymi i placówkami oświatowymi w realizacji projektów wzmacniających alternatywne formy edukacji zindywidualizowanej. Prowadzi szkolenia dla dyrektorów, wizytatorów i pracowników oświaty gminnej. Posiada własne opracowania, raporty i publikacje z zakresu jakościowego rozwoju szkoły.

YOVAV ESHET

Jest wykładowcą na wydziale metodologii w Kolegium Zachodniej Galilei Uniwersytetu Bar-Ilan i doktorantem w Szkole Zarządzania Uniwersytetu w Hajfie, w Izraelu. Jest metodykiem strategii publicznych i pracuje jako specjalny doradca w Departamencie Administracji Miejskiej Izraelskiego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych.

JOHN M. FISCHER

Profesor na Wydziale Edukacji Studiów Społecznych Bowling Green State University. Przyczynił się do założenia Międzynarodowego Instytutu Edukacji Demokratycznej, w ramach którego próbuje powiązać kwestie szkolnictwa w miastach z demokratyczną reformą szkół w środowiskach międzynarodowych, szczególnie w kwestiach kultury, demokracji i demokratycznych praktyk nauczania. Obecnie jest dyrektorem BGSU GEAR-UP Learning Center – projektu funkcjonującego od ponad 11 lat we współpracy między innymi z dwiema miejskimi szkołami w Toledo, w stanie Ohio. Jest ponadto dyrektorem projektu Poland/Ohio Partnership, który od 12 lat funkcjonuje na rzecz zacieśniania współpracy i wzajemnego uczenia się edukatorów z Ohio i Polski. Jest także członkiem stowarzyszenia Ekspedycja w Głęb Kultury, które realizuje międzynarodowe projekty poświęcone historii kultury i życiu w wieloetnicznych demokracjach. Jest współautorem zestawu materiałów ćwiczeniowych *Comparative Lessons for Democracy*, wydanych przez Center for Civic Education w Stanach Zjednoczonych. W swoich ostatnich publikacjach koncentruje się na reformach szkolnictwa, nauczaniu o tolerancji oraz wykorzystaniu technologii na zajęciach z nauk społecznych. Jego prace są publikowane w licznych periodykach, między innymi „Theory and Research in Social Education”, „Social Education”, „Reading Online”, „Educational Horizons”, „Inquiry – Critical Thinking Across the Disciplines” i „Middle School Journal”.

WILLIAM GAUDELLI

Teachers College, Uniwersytet Columbia, Profesor nadzwyczajny z zakresu nauk społecznych i edukacji w Kolegium Nauczycielskim przy Columbia University. Jego badania dotyczą takich tematów jak edukacja w zakresie globalnego obywatelstwa, media jako narzędzia programu nauczania oraz kształcenie i rozwój nauczycieli. Obecnie zajmuje się projektami badawczymi dotyczącymi wykorzystywania mediów wizualnych przez uczniów i nauczycieli do prezentacji kwestii globalnych oraz studiów przypadków dotyczących edukacji w zakresie obywatelstwa globalnego. Ostatnio był członkiem zarządu Theory and Research in Social Education, a obecnie należy do zarządu John Dewey Society oraz Stowarzyszenia Wydziałów Kolegiów i uniwersytetów NCSS. Publikował artykuły o różnorodnej tematyce na łamach periodyków akademickich, w tym „Teachers College Record”, „The Journal of Aesthetic Education”, „Teaching and Teacher Education”, „The Journal of Curriculum Theorizing”, „Teaching Education”, „Theory and Research in Social Education”, a także dwie książki: *World Class: Teaching and Learning in Global Times* (Erlbaum Associates, 2003) oraz *Education and Social Inequality in the Global Culture* (Springer, New York 2008, wydanie wspólne). Uczestniczy w wielu różnych projektach międzynarodowych, włącznie ze współpracą z Global Education Leadership Foundation w Indiach, a także otrzymał dotację amerykańskiego Departamentu Energii na międzynarodowy projekt wymiany. Często organizuje prezentacje na spotkaniach poświęconych profesjonalnemu rozwojowi, jest zapraszany na konferencje krajowe i międzynarodowe, a ponadto gościnnie wykladał na terenie Holandii.

KRYSTYNA GĘSIĄK-PIĄTKOWSKA

Magister matematyki (Uniwersytet Wrocławski). Nauczyciel w szkole podstawowej, a od 1978 roku dyrektor Szkoły Podstawowej nr 82 we Wrocławiu, w latach 1983–2014 dyrektor Szkoły Podstawowej nr 64 im. Władysława Broniewskiego, która dwukrotnie uzyskała tytuł „Szkoły Uczącej Się”. Autorka i współautorka wielu programów wspierających rozwój ucznia w szkole. Od wielu lat współpracuje z Centrum Edukacji Obywatelskiej – obecnie jako moderator w programie „Aktywna edukacja”. W projekcie „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół” koordynator sieci dyrektorów w powiecie bolesławieckim. Trenerka, edukatorka, działaczka społeczna – radna osiedla Krzyki-Partynice, pracuje społecznie na rzecz dwóch organizacji pozarządowych.

ANNA GOCŁOWSKA

Posiada II stopień specjalizacji zawodowej w zakresie zarządzania oświatą. Nauczyciel dyplomowany z ponadtrzydziestoletnim stażem pracy w oświacie, ekspert z listy MEN, egzaminator OKE. Obecnie koordynator w projekcie wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego, wcześniej ekspert merytoryczny w tym projekcie, nauczyciel, dyrektor szkoły, nauczyciel kolegium nauczycielskiego, nauczyciel akademicki, wizytator, dyrektor wydziału nadzoru pedagogicznego, dyrektor wydziału organizacyjnego i kadr oraz kierownik oddziału nadzoru pedagogicznego w KO.

ZOFIA GRUDZIŃSKA

Nauczycielka języka angielskiego, członkini sekcji „Autonomia ucznia” w Międzynarodowym Stowarzyszeniu Nauczycieli Języka Angielskiego IATEFL – PL. Liderka Zespołu ds. Strategii przy Ministrze Edukacji Narodowej. Zajmuje się też wsparciem psychologicznym.

JOANNA GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA

Psycholożka, trenerka antydyskryminacyjna, doktorantka w Instytucie Psychologii UJ. Członkini Fundacji Spółdzielnia Różnorodności, Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej i Towarzystwa Interwencji Kryzysowej. W swojej dotychczasowej pracy zajmuje się przede wszystkim kwestiami związanymi z dyskryminacją w edukacji oraz diagnozie psychologicznej ze względu na pochodzenie etniczne i doświadczenia migracyjne. Współautorka badań „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne” oraz „(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji”. Obecnie skupia się na prowadzeniu badań związanych z ewaluacją skuteczności różnych form edukacji antydyskryminacyjnej. Prowadzi warsztaty antydyskryminacyjne i warsztaty wrażliwości kulturowej dla

nauczycieli i nauczycielek oraz warsztaty poświęcone diagnozie psychologicznej w kontekście wielokulturowości dla osób pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

ULRICH HAMMERSCHMIDT

Dyrektor szkoły Waldblick–Mittelschule we Freitalu, nauczyciel fizyki i matematyki. Po studiach pracował jako nauczyciel, następnie w Akademii Nauk Pedagogicznych w Berlinie. Jako dyrektor szkoły w Dreźnie współpracował w projekcie Saksońskiego Ministerstwa Kultury PROFIL-Q (rozwój jakości szkoły i systemu edukacyjnego), potem zajmował się doradztwem organizacji w projekcie „Prozessmoderation” Saksońskiej Akademii Doskonalenia Nauczycieli (SALF), ostatecznie został liderem tego projektu, organizatorem współpracy SALF-u z Dolnośląskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu (wsparcie i doskonalenie przywódców systemu edukacyjnego). Jest autorem części programu doskonalenia dyrektorów w Saksonii. Od dziesięciu lat jest docentem doskonalenia nauczycieli, szczególnie interesuje się tematyką doskonalenia przywódców. Współpracuje ze szkołami w Polsce i Czechach w programie COMENIUS. Jest uczestnikiem Learning Teachers Network, wspieranego przez Komisję Europejską.

GREER JOHNSON

Jest dyrektorem Instytutu Badań Edukacyjnych (GIER) w Griffith University. *Professional Learning and School Leadership* (Nauczanie Zawodowe i Przywództwo w Szkołach) to kluczowy program badawczy w GIER. W ciągu ostatnich dziesięciu lat prof. Johnson i jej koledzy prowadzili badania nad przywództwem edukacyjnym oraz możliwościami rozwoju dyrektorów szkół podstawowych i średnich, w różnych kontekstach, wliczając odległe szkoły dla ludności rdzennej. Była partnerem głównych australijskich instytucji oświatowych i organizacji zawodowych, takich jak Australian Primary Principals Association, które finansowały jej badania. W projekt *The Principals as Literacy Leaders* (Dyrektorzy jako Liderzy Alfabetyzacji – PALL) zaangażowanych było ponad 1000 dyrektorów szkół z większości stanów i terytoriów Australii.

ANNA KACZMARSKA

Pedagog, terapeuta, doradca zawodowy, pracownik Gimnazjum nr 20 im. Polskich Himalaistów w Zabrzu. Fundator i prezes fundacji „TWÓJ EVEREST”. Właścicielka firmy szkolącej nauczycieli m.in. z zakresu ewaluacji. Specjalizuje się w pozyskiwaniu i realizowaniu projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej.

MAREK KACZMARZYK

Biolog, wykładowca i nauczyciel, autor podręczników oraz programów szkolnych. Neurodydaktyk, memetyk, autor kilkudziesięciu artykułów i książek z zakresu biologicznych oraz memetycznych kontekstów kształcenia, wychowania i edukacji ekologicznej. Od 2000 roku kierownik Pracowni Dydaktyki Biologii (Wydział Biologii i Ochrony Środowiska UŚ). Koordynator wielu projektów edukacyjnych, twórca programów i wykładowca studiów podyplomowych dla nauczycieli. Od 2012 roku prowadzi Uniwersyteckie Towarzystwo Naukowe działające w ramach Centrum Kształcenia Ustawicznego UŚ, gdzie jest także koordynatorem Bloku Kształcenia Nauczycieli.

TOMASZ KASPRZAK

Socjolog, ewaluator. Absolwent studiów doktoranckich w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Członek zespołu badawczego Ośrodka Badań Młodzieży UW. Polski ekspert i korespondent w European Knowledge Centre for Youth Policy, wiceprzewodniczący Stowarzyszenia dla Edukacji i Kultury „Spotkania”. Członek zespołu zadaniowego ds. Programu Kultura+ (Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego). Pracownik dydaktyczny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Zajmuje się socjologią edukacji, socjologią problemów społecznych, aktywizacją społeczną, funkcjonowaniem III sektora oraz administracji publicznej w Polsce. Członek zespołów badawczych i ewaluator projektów realizowanych przez administrację publiczną, organizacje pozarządowe, inicjatywy wspólnotowe (m.in. Narodową Agencję Programu Młodzież w Działaniu, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Narodowe Centrum Kultury, Fundację im. Stefana Batorego, Amnesty International, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Instytut Spraw Publicznych, Polską Akademię Nauk).

ŁUKASZ KLUZ

Student (ur. 1989 r.) politologii i pedagogiki, współprowadzący warsztaty dla nauczycieli z zakresu ewaluacji wewnętrznej, oceniania kształtującego i budowy systemu jakości pracy szkoły; członek zespołu badawczego diagnozującego *Zmiany spowodowane ewaluacją zewnętrzną w szkołach i placówkach oświatowych województw: dolnośląskiego, opolskiego i śląskiego* (2012–2013); redaktor treści na platformie <http://doskonaleniewsieci.pl> (2013–2014).

JAKUB KOŁODZIEJCZYK

Magister psychologii, doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu. Pracuje jako adiunkt na Uniwersytecie Jagiellońskim (Instytut Spraw Publicznych) i kieruje Niepublicznym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli „Sophia”. Jego zainteresowania naukowe związane są z kooperacją w ramach zespo-

łów pracowniczych i współpracą międzyinstytucjonalną, psychologią w zarządzaniu, zarządzaniem edukacyjnym, profilaktyką i ewaluacją. Jest autorem książek *Agresja i przemoc w szkole* (2004) i *Dyscyplina w klasie szkolnej* (2005).

JOANNA KOŁODZIEJCZYK

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu, nauczyciel akademicki; prowadzi zajęcia dla studentów w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w Instytucie Zarządzania w PWSZ w Oświęcimiu poświęcone komunikacji społecznej, zarządzaniu zasobami ludzkimi i zarządzaniu w organizacjach publicznych. Autorka publikacji dotyczących m.in. komunikacji i ewaluacji.

ZBIGNIEW KOZAŃSKI

Jest z wykształcenia socjologiem, wykładowcą akademickim, obecnie pracuje jako doradca zawodowy w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Młodzieży w Łodzi. Zainteresowania zawodowo-naukowe to socjologia młodzieży i edukacji, socjologia wiedzy, ewaluacja. Jest autorem opracowań i raportów dotyczących doradztwa zawodowego oraz autorem programów edukacyjnych i ewaluatorem. Prowadzi również szkolenia dla kadry oświatowej, menedżerów i pracowników firm.

BOŻENA KULA

Magister filologii polskiej, w latach 1977–2004 nauczycielka języka polskiego; autorka artykułów metodycznych; od 2004 roku konsultant w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach; zainteresowana procesem analizy i wykorzystywania przez szkoły wyników egzaminów zewnętrznych, wokół tego problemu buduje swoją ofertę doskonalenia zawodowego; współpracuje z Pracownią Edukacyjnej Wartości Dodanej w IBE; od 2010 roku realizuje wraz z innymi pracownikami ŚCDN autorski, oparty na długofalowym wspomaganiu szkół we wprowadzaniu zmian edukacyjnych „Świętokrzyski program wspierania rozwoju szkół podnoszących efektywność kształcenia – Razem Łatwiej”.

DOROTA KULESZA

polonistka, edukatorka, arteterapeutka, pedagog twórczości, superwizor treningu twórczości Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności (pełni funkcję sekretarza Zarządu PSK). Od 2001 roku dyrektorka Niepublicznego Gimnazjum im. ks. Jana Twardowskiego w Zabierzowie Bocheńskim (gmina Niepołomice), trenerka w projektach „Nadzór pedagogiczny” i „Przywództwo” (Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego). Członek Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty. Była ekspertką w projektach: „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym” (MEN), „System doskonalenia na-

uczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół (ORE). Autorka publikacji związanych z psychopedagogiką twórczości. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół psychologii pozytywnej i jej zastosowania w edukacji, wyzwalania aktywności twórczej uczniów (choć nie tylko), budowania klimatu dla rozwoju kreatywności, wpływu biografii na kształtowanie postawy twórczej, twórczości codziennej, metody projektu i arteterapii. Prowadzi treningi twórczości dla uczniów i dorosłych.

GRZEGORZ LECH

Ukończył filologię polską na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim oraz studia podyplomowe: Zarządzanie zasobami ludzkimi (Lubelska Szkoła Biznesu) i Wychowanie w zreformowanej szkole (KUL), MBA (Politechnika Lubelska). Od roku 1995 nauczyciel w III Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie, od roku 2010 dyrektor tej szkoły. Współzałożyciel Fundacji Rozwoju Oświaty Lubelskiej (w latach 2009–2011 pełnił funkcję prezesa). Członek zarządu Stowarzyszenia Unia Absolwentów. Główny obszar zainteresowań: zarządzanie poprzez tożsamość organizacyjną, kultura organizacyjna, HR. Autor scenariuszy lekcji języka polskiego oraz tekstów pularyzatorskich z zakresu zarządzania, publikowanych w czasopiśmie branżowych.

JAN ŁUCZYŃSKI

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, był wykładowcą w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, wcześniej wiele lat pracownikiem naukowo-dydaktycznym Instytutu Psychologii UJ. Prowadził badania nad psychologicznymi aspektami zarządzania w oświacie. Uczestniczył w wielu programach i projektach poświęconych reformie systemu edukacji w Polsce, takich jak: TEMPUS „Developing Schools for Democracy in Europe”, TERM-IAE, Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły. Opublikował ponad 50 artykułów z zakresu psychologii i zarządzania humanistycznego, tłumaczył wiele książek z psychologii rozwoju człowieka. Przez wiele lat był członkiem redakcji „Psychologii Rozwojowej” oraz „Zarządzania Publicznego”.

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, socjolog, pracownik Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, wcześniej nauczyciel, zaangażowany w działania sektora pozarządowego, współautor programu „Szkoła Ucząca Się” wspierającego szkoły w zapewnianiu jakości ich pracy. Pracował jako ekspert programu Phare w Rumunii, prowadził badania dla Komisji Europejskiej i Local Government Initiative, wykładał w Bowling Green State University w USA. Prowadził projekty edukacji interkulturowej, edukacji dorosłych, polityki oświatowej

czy doskonalenia nauczycieli i dyrektorów. Bada zagadnienia związane z przywództwem edukacyjnym, pracą nauczycieli, stereotypami płci w kształceniu, kadrami kształcącą dorosłych czy zarządzaniem systemami edukacyjnymi. Koordynator II i III etapu projektu systemowego „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

HENRYK MIZEREK

Doktor habilitowany Henryk Mizerek jest profesorem Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Kieruje Katedrą Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Nauk Społecznych. Zajmuje się problematyką kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz teorią i praktyką badań ewaluacyjnych w edukacji. Jego dorobek naukowy obejmuje kilkadziesiąt publikacji z zakresu stosowanych badań społecznych (w tym szczególnie ewaluacji), problemów jakości kształcenia uniwersyteckiego oraz kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli.

JUSTYNA NOWOTNIAK

Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej – Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Główne nurty zainteresowań badawczych: socjopedagogiczne funkcjonowanie szkoły (głównie w kontekście programów ukrytych), życie codzienne w szkole, proksemiczny i temporalny wymiar procesów nauczania i wychowania, pedagogiczne aspekty kształtowania orientacji podmiotowych uczniów, badanie i ewaluacja kultury szkoły z wykorzystaniem etnografii wizualnej. Monografie: *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej* (w druku).

SŁAWOMIR OSIŃSKI

Urodzony 11.11.1961 roku w Szczecinie; absolwent polonistyki; zarządzania w oświacie; zarządzania i marketingu w służbie zdrowia; nauczyciel, niezależny publicysta, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz; dyrektor SP 47 (Lider SUS) w Szczecinie, autor programów, publikacji naukowych i popularnych na tematy związane z oświatą, zarządzaniem, kulinariami oraz literaturą; od 28 lat redaktor satyrycznej gazetki towarzyszącej PTMF Kontrapunkt; w formie książkowej opublikował: *W okolicy kuchni. Felietony kulinarne* (1996), *W okolicy – kuchnia* (2004), *Durna powieść* (2014).

RAFAŁ OTRĘBA

Doktor ekonomii w zakresie nauk o zarządzaniu. Dyrektor Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 3 im. Jana Pawła II w Rudzie Śląskiej. Jego dociekania badawcze, pogłębione w rozprawie doktorskiej oraz publikacjach naukowych, związane są z zarządzaniem organizacją szkolną, w szczególności zarządzaniem strategicznym. W 2007 roku był członkiem pilotażowego projektu „Egzamin gimnazjalny z języka obcego”. W latach 2008–2010 prowadził zajęcia na studiach podyplomowych w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu z zakresu zarządzania strategicznego w placówkach oświatowych. Jest ekspertem z listy MEN w sprawach awansu zawodowego nauczycieli. Szkoli dyrektorów szkół w zakresie ewaluacji wewnętrznej; prowadzi kursy dla egzaminatorów egzaminu gimnazjalnego i maturalnego z języka niemieckiego. Ekspert w projekcie „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/ placówek”.

ELŻBIETA PEŁKA-PRYSZCZ

Magister pedagogiki, nauczyciel dyplomowany posiadający ponadtrzydziestopięcioletni staż pracy, w tym ponaddwudziestoczteroletnie doświadczenie w nadzorze pedagogicznym. Od 2000 roku ekspert ds. awansu zawodowego nauczycieli, od 2009 roku wizytator ds. ewaluacji, zaś od 2010 roku łącznik regionalny ds. ewaluacji dla województwa lubelskiego. Dodatkowo pasjonuje się pracą społeczną na rzecz środowiska nauczycieli przedszkoli. Upowszechnia nowoczesne metody i formy pracy stosowane w innych krajach Europy. Wspólnie z kadrą pedagogiczną lubelskich szkół i przedszkoli nawiązuje współpracę z innymi europejskimi placówkami oświatowymi. Jest autorką kilku artykułów w czasopiśmie „Wychowanie w Przedszkolu”, współautorką programu wychowania przedszkolnego, współorganizatorką I Międzynarodowej Konferencji dla dyrektorów i nauczycieli przedszkoli „Edukacja przedszkolna w krajach Europy” (w 2006 roku).

JOANNA PIASTA-SIECHOWICZ

Wykształcenie wyższe, polonista, edukator, egzaminator i ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej do spraw awansu zawodowego nauczycieli; nagrodzona Medalem Komisji Edukacji Narodowej w 2009 roku oraz Nagrodą Ministra Edukacji Narodowej w 2010 roku. Autor i współautor programów nauczania, artykułów i opracowań metodycznych, realizator projektów oświatowych, konsultant i recenzent oraz redaktor wydawnictwa pedagogicznego. Ponadto inicjator działań innowacyjnych w środowisku oświatowym, wojewódzki promotor reformy edukacji. Od 8 lat dyrektor Samorządowej Szkoły Podstawowej w Ostojowie.

ELŻBIETA PIOTROWSKA-GROMNIAK

Absolwentka Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie oraz Master of Business Administration w Akademii im. Leona Koźmińskiego w Warszawie. Założycielka i prezes Stowarzyszenia „Rodzice w Edukacji” i liderka środowisk rodzicielskich w Polsce. Członkini Zespołu ds. Strategii przy Ministrze Edukacji Narodowej i członkini Zarządu Europejskiego Stowarzyszenia Rodziców (EPA). Współpracuje z Komisją Europejską w celu wzmocnienia roli rodziców w edukacji. Pomysłodawczyni i organizatorka cyklu pierwszych konferencji i warsztatów dla rodziców – SZKOŁA PARTNERSKA (IV edycje w tym dwie międzynarodowe), współtwórczyni WARSZAWSKIEGO FORUM RODZICÓW I RAD RODZICÓW (IX edycji) we współpracy z m.st. Warszawa oraz programu: „doWIADÓWKI – czyli wszystko co chcielibyście wiedzieć o szkole, a boicie się zapytać” realizowanego we współpracy z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Wraz z zespołem prowadzi stronę internetową dla rodziców: <http://www.rodzicewedu-kacji.pl>. Autorka artykułów i materiałów szkoleniowych dla rodziców, propagatorka idei partnerstwa w edukacji i społecznienia polskiej szkoły. Współtwórczyni programów i warsztatów dla rodziców i nauczycieli z zakresu budowania współpracy i partnerskich relacji w środowisku szkolnym oraz demokratyzacji polskiej szkoły. Współtwórczyni Partnerstwa Edukacja na NOWO, którego celem jest wypracowanie nowatorskiego modelu edukacji opartego na współczesnej wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i neurobiologicznej z optymalnym i spersonalizowanym wykorzystaniem TIK. Współzałożycielka Fundacji „Edukacja dla przyszłości” udostępniającej polskim uczniom zasoby amerykańskiej Khan Academy w polskiej wersji językowej.

BRURIA SCHAEDEL

Doktor, jest starszym wykładowcą w katedrze edukacji w Western Galilee College (Izrael). Jej zainteresowania badawcze obejmują zaangażowanie rodziny i społeczności w edukację w odniesieniu do osiągnięć uczniów z większości populacji, jak i grup marginalnych, uczenie się we współpracy, rozwój i ewaluację programów nauczania. Założyła i kierowała kilkoma projektami, które odnosiły się do rozwoju czytania i pisanie oraz partnerstwa pomiędzy szkołą, rodziną i wspólnotą. Jej badania zostały opublikowane w czasopismach naukowych zarówno o zasięgu krajowym, jak i międzynarodowym.

JAY SHUTTLEWORTH

Adiunkt w Szkole Edukacji na Uniwersytecie Long Island w Brooklynie (USA). Jego zainteresowania badawcze obejmują edukację studiów społecznych i podkreślają krzyżowanie się krajowej i globalnej edukacji obywatelskiej z kwestiami społecznymi zrównoważonego życia.

IWONA SOBIERAJ

Doktor pracownik Instytutu Socjologii Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania naukowe, związane z teorią i metodologią ewaluacji, łączy z praktyką w realizacji badań ewaluacyjnych. Członek Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego. Autorka publikacji m.in. z zakresu socjologii pogranicza, wielokulturowości i ewaluacji. Autorka książki *Ewaluacja w środowisku szkoły* i programu komputerowego wspomagającego ewaluację wewnętrzną w szkole.

EWA SOBÓR

St. wizytator, ewaluator Kuratorium Oświaty w Łodzi; nauczyciel historii, kształcenia zintegrowanego; wicedyrektor szkoły podstawowej; ekspert MEN ds. awansu zawodowego; asesor programu Kapitał Ludzki; egzaminator i lider OKE egzaminu po szkole podstawowej i gimnazjum; wojewódzki koordynator Programu Comenius i Akcji eTwinning, asesor Programu Kapitał Ludzki. Wdrożyła do praktyki szkolnej nowatorskie rozwiązania w postaci klas autorskich i innowacji pedagogicznych dotyczących współpracy z rodzicami, brała czynny udział w konferencjach Edukacji Alternatywnej, współpracując w tym zakresie z Uniwersytetem Łódzkim, uczestnik licznych konferencji, szkoleń, projektów międzynarodowych (m.in. „Interkulturelles Projekt 1998 Polen – Schweiz/Lucern”; formy nadzoru pedagogicznego Anglii, Rumuni; kształcenie ustawiczne w Niemczech), autorka artykułów: *Edukacja na miarę rodziców*, *Specyfika współpracy rodziców z nauczycielem klasy autorskiej*, *Projekty europejskie Comenius i eTwinning*, *Ewaluacja to nowe wyzwanie...*, *Model i procedura ewaluacji*, *Kreatywność i innowacyjność europejskich programów edukacyjnych realizowanych w szkołach Łodzi i województwa*, *Rumuński system edukacji*, *Ewaluacja drogą budowania zaufania do edukacji*.

ŁUKASZ SROKOWSKI

Doktor, socjolog, trener i konsultant biznesowy. Wykładowca MBA na uczelniach w Polsce i za granicą, w latach 2010–2013 prodziekan Wydziału Menedżersko-Ekonomicznego WSH we Wrocławiu. Autor książki *Zmienić myślenie o firmie: zarządzanie kulturą organizacyjną w Polsce*. Przygotował i zrealizował szereg projektów badawczych, sesji doradczych oraz ponad trzy tysiące godzin szkoleń i warsztatów dla firm i samorządów. Od roku 2003 związany z międzynarodowym programem edukacyjnym Odyseja Umysłu, w okresie 2009–2010 pełnił funkcję prezesa fundacji Odyssey of the Mind Polska, koordynując rozwój programu w całym kraju. Członek Rady Ekspertów THINK-TANK MTTP, ekspert Fabryki Przyszłości w Tarnowie, realizuje liczne programy szkoleniowe nakierowane na tworzenie nowych metod dydaktycznych, integrujących najnowszą wiedzę metodyczną z możliwościami tworzonymi przez świat cyfrowy.

EWA STOECKER

Trenerka antydyskryminacyjna, psycholożka, ekspertka od zagadnień związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i równością kobiet i mężczyzn. Członkini-założycielka stowarzyszeń: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej i Ekspedycja w głąb Kultury. Zaczynała pracę od zainteresowania wielokulturowością w obszarze edukacji nieformalnej, przez 10 lat realizując międzynarodowe projekty metodą nauczania ekspedycyjnego. Realizatorka działań edukacyjnych i badań ewaluacyjnych, a także autorka materiałów edukacyjnych związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i uczeniem się dla podmiotów publicznych i NGO, m.in. Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Fundacji Autonomia, Fundacji dla Polski. Prowadzi szkolenia antydyskryminacyjne dla młodzieży i dorosłych. Od 2010 roku w ramach pracy na Uniwersytecie Jagiellońskim zajmuje się edukacją formalną, współtworząc System Ewaluacji Oświaty, gdzie poza przygotowywaniem osób do prowadzenia badań ewaluacyjnych w szkole szczególną uwagę przykładła do zagadnień związanych ze sprawiedliwością społeczną i przeciwdziałaniem dyskryminacji. Ekspertka UJ w projekcie Przywództwa Edukacyjnego

MAGDALENA SWAT-PAWLICKA

Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, studiowała także w Szkole Nauk Społecznych PAN. Nauczycielka języka polskiego w gimnazjum i w liceum, praktyczka oceniania kształtującego. Trenerka w Instytucie Spraw Publicznych na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz w Centrum Edukacji Obywatelskiej. Z Centrum Edukacji Obywatelskiej współpracuje także jako ekspertka i konsultantka merytoryczna w programach związanych z doskonaleniem nauczania i uczenia się oraz jako coach. W Instytucie Badań Edukacyjnych uczestniczyła w pracach nad przygotowaniem Bazy Narzędzi Dydaktycznych. W ciągu ostatnich dwóch lat zaangażowana w projekt związany z nadzorem pedagogicznym jako trenerka grup szkoleniowych wizytatorów ds. ewaluacji zewnętrznej. W ramach hobby współzałożycielka i organizatorka Warszawskiej Ligi Debatanckiej. Wędruje po świecie, od Oslo po Nowy Jork, zbierając edukacyjne nowiny. Mistrzyni gier planszowych. Autorka paelli i brownies. W trudnych sytuacjach zawsze wspierają ją Siergiej Rachmaninow i Martha Argerich.

EWA SZCZERBA

Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 5 im. Józefa Wybickiego w Mińsku Mazowieckim, autorka wielu artykułów oraz publikacji kierowanych do nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych, ekspert MEN; przez ostatnie dwa lata pełniła funkcję Szkolnego Organizatora Rozwoju Edukacji.

JOLANTA SZCZEŚNIAK

Doktor nauk humanistycznych, dyrektor Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 6 im. Mikołaja Kopernika w Rudzie Śląskiej. Absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego, autorka publikacji poświęconych literaturze dziecięcej i śląskiej. Nauczyciel polonista z 36-letnim stażem pracy, od 8 lat dyrektor szkoły.

MAGDALENA TĘDZIAGOLSKA

Socjolożka, badaczka społeczna i trenerka. Absolwentka Podyplomowego Studium Ewaluacji Programów Społecznych w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zrealizowała kilkadziesiąt badań dla organizacji pozarządowych i instytucji publicznych (m.in. Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Biura Rzecznika Praw Obywatelskich, Instytutu Badań Edukacyjnych, Fundacji Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego). Większość z nich dotyczyła obszarów edukacji, polityki społecznej, partycypacji społecznej, rozwoju lokalnego. Kieruje realizacją projektów badawczych w Erze Ewaluacji. Wspiera szkoły w rozwoju, szkółac dyrektorów i nauczycieli w zakresie prowadzenia ewaluacji, oraz jest członkinią zespołu tworzącego narzędzia ewaluacji zewnętrznej w szkołach i innych placówkach w ramach Programu Wzmocnienia Systemu Efektywności Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III. Pracowała z młodzieżą jako opiekunka projektów liderkich i badawczych.

TONY TOWNSEND

Pracował na całym świecie. Był profesorem na Monash University w Australii, Florida Atlantic University w USA i University of Glasgow w Wielkiej Brytanii, a także profesorem wizytującym w USA oraz Johannesburgu i Durbanie (Republika Południowej Afryki), Kanadzie, Makau (Chiny), Malezji, Czechach, Malediwach i Irlandii. Obecnie pracuje na pół etatu na dwóch uniwersytetach: University of Tasmania oraz w Instytucie Badań Edukacyjnych Griffitha w Griffith University in Queensland. Był prezesem International Council on Education for Teaching (ICSEI) oraz prezesem International Council on Education for Teaching (ICET). Był członkiem Australian Council for Educational Leaders' Travelling Scholar, w ramach której prezentował lub konsultował działania w ponad 60 krajach. Wydał 11 książek oraz publikował jako autor licznych rozdziałów, artykułów i prac badawczych. Uczy w Principals as Literacy Leaders (Dyrektorzy jako Liderzy Alfabetyzacji – PALL) – programie rozwoju zawodowego we współpracy z dr Anne Bayetto w wielu stanach Australii.

LEOKADIA URBANIAK

Absolwentka Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie – pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzegu – język angielski w edukacji elementarnej, Politechniki Krakowskiej – komputerowe wspomaganie nauczania, Wyższej Szkoły Zarządzania i Biznesu w Ostrowcu Świętokrzyskim – zarządzanie w zreformowanym systemie oświaty, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – pedagogika, studia doktoranckie. Nauczycielka dyplomowana, od 2010 roku zastępca dyrektora Przedszkola Nr 4 w Nowym Targu. Autorka licznych artykułów z zakresu pracy z dzieckiem przedszkolnym. Koordynatorka kilkunastu projektów, w tym międzynarodowych realizowanych w ramach „Zagranicznej mobilności kadry edukacji szkolnej” – Program Operacyjny Wiedza Edukacja. Wykładowca pedagogiki wczesnoszkolnej w WSH-E w Brzegu oraz opiekun studentów SSW w Kielcach podczas realizacji projektu unijnego „Nowe wychowanie we współczesnym przedszkolu i szkole podstawowej”. W codziennej pracy z dziećmi przedszkolnymi ceni innowacyjne i twórcze metody, gdyż tylko takie rozwijają ich potencjał dywergencyjny, przyczyniają się do łatwiejszego przyswajania wiedzy, rozwijania kreatywności, elastyczności, pewności siebie, przedsiębiorczości i aktywności społecznej.

JOANNA URBAŃSKA

Magister matematyki, magister pedagogiki o specjalności zarządzanie oświatą, obecnie doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Pracowała jako nauczyciel szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej, policealnej szkoły zawodowej, pełniła funkcję dyrektora zespołu szkół (typy szkół wchodzące w skład zespołu: przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum), była wizytatorem w Kuratorium Oświaty w Warszawie, specjalistą ds. merytorycznych w projekcie „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III”. Posiada doświadczenie w prowadzeniu szkoleń dla kadry zarządzającej. Jest czynnym egzaminatorem maturalnym matematyki. Obecnie pracuje w kuratorium oświaty na stanowisku wizytatora, w szczególności zajmując się prowadzeniem ewaluacji zewnętrznych w szkołach i placówkach.

BARTŁOMIEJ WALCZAK

Socjolog, antropolog kultury. Autor i współautor ponad pięćdziesięciu publikacji naukowych, które ukazały się w krajowych i zagranicznych pismach, m.in. „Anthropology Matters”, „Kulturze i Społeczeństwie”, „Kontekstach”, kierownik oraz uczestnik licznych polskich i międzynarodowych projektów badawczych i ewa-

luacyjnych. Autor ekspertyz i analiz, min. dla Rzecznika Praw Dziecka, Fundacji im. St. Batorego, Rzecznika Praw Obywatelskich, OECD, MultiKulturni Center Praha i Narodowego Centrum Kultury. Od 2009 roku członek zespołu wprowadzającego reformę nadzoru pedagogicznego. W 2009 roku ukazała się jego książka *Antropolog jako Inny. Od pierwszych badań terenowych do wyzwań ponowoczesnej antropologii* (wyd. Scholar).

JANE WILKINSON

Jest profesorem nadzwyczajnym Przywództwa Edukacyjnego na Monash University in Victoria (Australia) i autorką wielu publikacji z zakresu teorii i praktyki przywództwa, m.in. w kontekście praktyki zawodowej i płci, a także w dziedzinie edukacji uchodźców. Jest autorką *Changing practices, changing education* (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer i Bristol; Springer, 2014), a we współpracy z Tanyą Fitzgerald wydała *Travelling towards a mirage? Gender, leadership and higher education* (Post Pressed, 2010). Była nauczycielem wizytującym na uniwersytetach w Goeteborgu (Szwecja), Tromsø (Norwegia) oraz Manchesterze i Nottingham (Anglia). Jest członkiem rady redakcyjnej „Journal of Gender Studies” i zastępczynią redaktora „International Journal of Leadership in Education”.

STEFAN WLAZŁO

Magister filologii polskiej, doktor nauk humanistycznych (temat pracy: „Decyzje kierownicze dyrektorów szkół”). Polski ekspert w programie TERM. Autor 156 publikacji, w tym 19 książek. Posiada międzynarodowe certyfikaty z zakresu ewaluacji w pracy szkoły oraz organizacji pracy szkoły i roli nadzoru pedagogicznego: ECTED (European Consortium for Training, Enterprise & Development – Sheffield – U.K.); ASET (Accreditation Syndicate for Education and Training); TERM-IAE (PTH-contract Eindhoven Netherlands, I.P.S. Bristol U.K.) i inne, w tym polskie. Uczestnik międzynarodowych programów: PHARE-TERM, ARION (Program Unii Europejskiej), BRISTOL, i amerykańskich: DEMNET (tworzenie lokalnej demokracji) oraz AED (Academy for Educational Development) i również polskiego programu POST (Polityka Oświatowa Samorządu Terytorialnego). Szkolił wizytatorów, a także dyrektorów szkół i nauczycieli w zakresie jakości edukacji. Obecnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

REDAKTOR WYDAWNICTWA

Agnieszka Stęplewska

ADIUSTACJA JĘZYKOWO-STYLISTYCZNA

Halina Hoffman

KOREKTA

Gabriela Niemiec

SKŁAD I ŁAMANIE

Anna Basista

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. (12) 631-18-80, tel./fax (12) 631-18-83

Publikacja *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie* jest podsumowaniem trzyetapowego projektu trwającego od 2008 do 2015 roku – Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły – skoncentrowanego na zmianie nadzoru pedagogicznego, tak aby dzięki ewaluacji szkół i placówek wesprzeć ich jakościowy rozwój.

Projektując zmianę w zakresie nadzoru pedagogicznego, polegającą na wprowadzeniu doń ewaluacji, kierowano się wizją, w której wszelkie zmiany i podejmowane działania miały służyć systemowi edukacji do tworzenia warunków umożliwiających uczniom i uczennicom uczenie się przez całe życie i funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy. Aby to osiągnąć, wyznaczono główne cele zmiany, która miała umożliwić:

- rozwój szkół i innych placówek dzięki ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej dostarczającej informacji, a przez to inspirującej do refleksji i dyskusji nad codzienną praktyką;
- rozwój systemu edukacyjnego dzięki zmianie kultury, relacji i struktur oraz wspieranie profesjonalizmu rozumianego jako podejmowanie decyzji na podstawie danych.

Nadzór pedagogiczny został dostosowany do potrzeb ewaluacji. Pierwszym krokiem jest przygotowanie zestawu wymagań państwa wobec szkół i placówek, które przedstawiały wizję nowoczesnej szkoły i stanowiły listę standardów funkcjonowania instytucji tworzących polski system oświatowy. Drugim ważnym elementem projektowanej zmiany wprowadzającej ewaluację do nadzoru pedagogicznego jest zmiana filozofii myślenia o roli wizytatorów jako partnerów w refleksji, inspirujących do dyskusji przez umiejętne zbieranie i zestawianie informacji na temat szkoły, a nie wszystkowiedzących nadzorców. Trzecim elementem jest nastawienie na jakość uczenia się i nauczania. Czwartym – wspieranie profesjonalizmu nauczycieli, wizytatorów i dyrektorów, rozumianego jako wspólne podejmowanie decyzji w wyniku systematycznej analizy danych na temat własnej praktyki, a następnie we współpracy planowanie i wprowadzanie planów w życie. Piątym elementem kształtującym system ewaluacji oświaty w Polsce jest podkreślanie wagi ewaluacji wewnętrznej i domaganie się, aby stanowiła ona najważniejsze źródło informacji o szkole dla tych, którzy pracują nad jej rozwojem. Szóstym elementem jest kluczowy aspekt ewaluacji – umiejętne jej wykorzystanie do uczenia się o sobie i budowania strategii rozwojowych. Siódmym elementem jest bardzo silne powiązanie ewaluacji z konkretnymi wartościami. Nie da się jej sensownie przeprowadzić, jeżeli nie zapewni się równości uczestników, zaufania i partnerstwa między nimi. Ewaluacja wymaga też otwartości i partycypacji, czyli zaangażowania wszystkich zainteresowanych.

Najważniejsze jest zapewnienie dobrej edukacji wszystkim, którzy korzystają z systemu oświatowego. Jakość i równość to priorytety, których urzeczywistnianiu ma służyć ewaluacja. System ewaluacji zbudowano po to, aby szkoły były coraz lepsze, a nie po to, by dostarczać szybkich i uproszczonych ocen umożliwiających budowanie rankingów i porównań między nimi. Budowanie profesjonalizmu dzięki ewaluacji to długotrwały proces, który powinien toczyć się we współpracy i dotyczyć istotnych aspektów funkcjonowania szkoły.

Instytut Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

e-ISBN 978-83-233-9285-9
Egzemplarz bezpłatny



System Ewaluacji Oświaty
Nadzór pedagogiczny

npseo.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

era ewaluacji

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



OSRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



UNIWERSYTET
JAGIELLOŃSKI
W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego